Lehrbuch der Pädagogik

von

Dr. J. Chr. Gottlob Schumann,
Königl. Seminardirector in Alfeld.

Zweiter Theil.

Die systematische Pädagogik und die Schulkunde.

Dritte Auflage.

Hannover.
Carl Meyer.
Hinüberstraße 18.
1876.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Vorrede zur ersten Auflage.

Indem ich den zweiten Theil dieses Lehrbuches hiermit ausgehen lasse, kann ich nicht unterlassen, der freundlichen Beurtheilung und Aufnahme zu gedenken, welche der erste Theil in pädagogischen Kreisen erfahren hat. Ich werde die mir freundlich gegebenen Winke nicht unbeachtet lassen.

Auch in diesem zweiten Theile habe ich mich von Hadersachen fern gehalten, habe das bewährte Gute in erste Reihe gestellt und habe abweichende Ansichten ohne beißende Polemik angeführt, da es mir sowohl pädagogisch als auch didactisch richtig erscheint, daß der junge Seminarist nicht, ehe er eigene Einsicht in die Sache erlangt hat, durch all das gehässige Parteigezänke hindurchgeführt wird. Erst soll er wenigstens die Sachen kennen lernen, um deren Ausführung der Streit herrscht. Dabei kann ich allerdings nicht dem Verfahren derjenigen beistimmen, welche meinen, den Zögling dadurch vor Irrgängen bewahren zu können, daß sie ihm jede abweichende Ansicht sorgfältig verbergen. Ich habe darum meine Anschauung schlecht und recht vertreten, habe sie nicht etwa durch das Ansehen meiner eigenen Person gedeckt, sondern mich auf anerkannte Meister berufen, habe aber auch die abweichenden Ansichten hervorragender Männer berücksichtigt. Ich glaube, daß dieses Verfahren mir den Blick frei gemacht hat für manches Gute, welches Pädagogen anderer Richtung erarbeitet haben für unsere liebe deutsche Schule, der wir Alle dienen wollen nach bestem Wissen und Gewissen. Ich habe vom christlichen Standpunkte aus das Ideal des deutschen Lehrers zu zeichnen gesucht und habe dabei mit festem Blicke, den die Liebe zu unserm Volke verleiht, in das wirkliche Leben geschaut, um überall das hervorzuheben, was das Gedeihen unserer Volkserziehung fördern kann. Das wird man dem Buche überall anmerken.

In Betreff der Ausführung bemerke ich nur, daß vielfache Verweisungen in der Unterrichts- und Erziehungslehre auf die Psychologie und Ethik den Schüler merken lassen sollen, daß die grundlegenden Wissenschaften nicht nur zufällig an der Spitze stehen, sondern keinen Augenblick dem Lehrer aus den Augen verschwinden dürfen, damit er sich immer des hohen Zieles und der in der Menschennatur begründeten Wege dazu bewußt bleibe. Im Seminar geben diese Rückbeziehungen zugleich Gelegenheit zu tieferer Fundamentirung und um bei dieser Anwendung die Psychologie den Zöglingen immer anschaulich zu erhalten. Wenn aber in der Psychologie schon pädagogische Fragen angedeutet sind, so sollen diese den Zögling erinnern, wozu die Psychologie hier getrieben wird.

Die Logik hat ihre Stelle im Anfange der Unterrichtslehre da erhalten, wo sie für den weiteren Fortschritt besonders nöthig ist. Ich habe sie in ziemlicher Ausdehnung gegeben, um nicht für Anstalten, in denen man, z. B. im deutschen Unterrichte, weiter auf sie eingehen will, gleich ein anderes Buch noch nöthig zu machen. Für unsern Zweck kann, wie auch der Druck an einzelnen Stellen andeutet, Manches ausgelassen werden.

Der Verleger hat mit anerkennenswerther Liberalität das Buch ausgestattet und dabei den Preis so billig gestellt, daß dasselbe überall in den Kreisen, für welche es zunächst bestimmt ist, Eingang finden kann.

Den Lehrer, der es seinem Unterrichte zu Grunde legt, drängt es nicht in den Hintergrund, denn es sind, namentlich in der Unterrichtslehre, kurze Sätze gegeben mit der Andeutung für weitere unterrichtliche Begründung und zwar meist mit den Worten bewährter Meister. Ich habe mir diese Selbstverleugnung, welche mehr Mühe gemacht hat, als eine eigene kurze Begründung, deshalb auferlegt, um den Zögling immer auf die Schätze unserer pädagogischen Literatur hinzuweisen, damit er sich eifrig zu den Füßen der Meister setze, um selber zum Meister an ihnen heranzureifen. Er wird dann, so hoffe ich, dies bescheidene Buch, das ihm als Wegweiser in die weiten Hallen unserer Kunst sich anbietet, nicht gleich nach der Seminarzeit in den Winkel setzen, sondern seine Dienste auch in Anspruch nehmen, wenn er in der Fortbildung über die

Grenzen des Seminarunterrichts hinausgeht. Ich selbst aber habe durch das ernste Studium der Meister, welches dadurch nöthig wurde, nicht nur selber gelernt, sondern auch die freudige Ueberzeugung gewonnen, daß wackere Männer auf dem Plane stehen, um unserm deutschen Volke das edle Kleinod, seine Volksschule, immer herrlicher auszugestalten zum Segen unseres Volkslebens. Wenn dies Buch mit dazu dient, junge Lehrer bei der Einführung in die Pädagogik jenen Männern als gelehrige Schüler zuzugesellen, daß sie von ihnen sich begeistern lassen für das hohe Amt eines christlich-deutschen Lehrers, dann erfüllt es seine Aufgabe und meines Herzens Wunsch.

Alfeld, im November 1874.

Dr. G. **Schumann.**

Vorrede zur zweiten Auflage.

Nach kurzer Frist folgt diese zweite Auflage des zweiten Theiles der des ersten Theiles nach; doch ist auch in dieser keine Arbeit gespart, um das Buch, welches eine so freundliche Aufnahme gefunden hat, für seinen Zweck immer brauchbarer zu machen. Es sind dabei die Winke, welche dem Verfasser zugegangen sind, soweit sie mit den inzwischen gemachten eigenen Erfahrungen übereinstimmten, gern berücksichtigt, so daß an einigen Stellen Ueberflüssiges ausgeschieden ist, an anderen Andeutungen zu wünschenswerthen weiteren Ausführungen gegeben sind, die Literatur eine noch sorgfältigere Beachtung erfahren hat, der Ausdruck an vielen Stellen präciser geworden und der Druck übersichtlicher hergestellt worden ist. Hoffentlich wir das so verbesserte Buch im Stande sein, sich die alten Freunde zu bewahren und zu ihnen sich neue zu gewinnen, um der Lehrerbildung auch weiter förderliche Dienste zu erweisen.

Alfeld, im Juni 1875.

Dr. G. **Schumann.**

Vorrede zur dritten Auflage.

Schon nach nur wenigen Monaten ist eine dritte Auflage nöthig geworden, bei welcher der Verfasser sich bemüht hat, die ihm von befreundeter Seite zugekommenen Wünsche zu erfüllen, um das Buch immer vollkommener und für seinen Zweck immer brauchbarer zu machen. Dem aufmerksamen Leser werden diese Verbesserungen überall entgegentreten. Namentlich sind auch die in erster Linie zu beachtenden Bücher mit einem Stern * versehen. Gott möge auch den neuen Gang des Buches segnen und es noch neue Freunde zu den alten finden lassen.

Alfeld, den 5. März 1876.

Dr. G. **Schumann.**

Inhaltsverzeichniß.

Zweiter Theil.

Die systematische Pädagogik.

Dritter Abschnitt.

Die Schulordnung oder die Schulkunde.

Zweiter Theil.

Die systematische Pädagogik.

§ 1.

Begriff und Aufgabe der systematischen Pädagogik.

Die Geschichte der Pädagogik hat gezeigt, wie in den verschiedenen Zeiten erzogen wurde, wie aus der Praxis allmählich sich die Theorie entwickelte, wie diese auf die Praxis bald günstig, bald ungünstig wirkte, wie die Pädagogik als Wissenschaft verschieden aufgefaßt und bearbeitet wurde, und wie die große, dem Menschengeschlechte gegebene Aufgabe der Erziehung mehr und mehr ihrer vollendeten Lösung sich nähert.

Die systematische Pädagogik stellt dar, welche Aufgabe die Erziehung auf Grund der bis jetzt gewonnenen Erkenntniß des menschlichen Wesens und auf Grund der Verhältnisse unserer Zeit zu lösen hat, und giebt die Mittel und Wege zur Lösung dieser Aufgabe an. Sie lehrt zuerst das menschliche Wesen nach Leib und Seele kennen (anthropologische und psychologische Grundlagen), um auf Grund dieser Erkenntniß die Wege zum Ziele und mit Hülfe der Ethik (der ethischen Grundlagen) die Aufgabe und das Wesen der Erziehung zu bestimmen. Aus diesen Grundlagen hat sie sodann in der Methodenlehre unter steter Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse, der relativen Möglichkeiten, die Wege zur Erreichung der gefundenen Aufgabe durch Unterricht und Erziehung zu entwickeln und endlich die Gestaltung der Schule als der Erziehungsanstalt, in welcher der künftige Lehrer und Erzieher besonders zu wirken hat, in der Schulordnung und Schulkunde zu zeichnen.

Vergl. Th. I. § 1—3.

Erster Abschnitt.

Allgemeine Erziehungslehre (pädagogische Fundamentallehre).

§ 2.

I. Der Gegenstand der Erziehung: Das Kind nach Leib und Seele.

(Anthropologische und psychologische Grundlagen.)

1) Jeder Erzieher muß den Gegenstand, den er erziehen will, und das Ziel, zu dem er erziehen muß, kennen lernen. Der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch, ihn lehrt die Anthropologie und

Psychologie kennen. Das Ziel, welches die Erziehung zu erreichen hat, bestimmt die Ethik. Diese Wissenschaften sind die Grundlagen, auf denen die Pädagogik sich aufbaut, von denen sie Gestaltung empfängt bis in die einzelnen Theile.

„Die Ethik ist es, welche erst die Pädagogik aus sich erzeugt, und es können daher nur aus jener als der begründenden Wissenschaft die Aufgaben der Erziehung abgeleitet werden. Von wesentlich anderer Art ist dagegen das Verhältniß der Pädagogik zur Psychologie. Sobald wir die Aufgaben kennen, welche die Erziehung sich zu setzen hat, gilt die nächste Frage den Mitteln zu ihrer Lösung. Diese Frage ist noch nicht genügend beantwortet, wenn untersucht ist, welche Mittel überhaupt zum Zwecke führen, sondern hauptsächlich handelt es sich darum, zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Combinationen, mit welchen Modificationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir sie wirken lassen müssen, um den Zweck zu erreichen. Darüber kann uns nur die Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese ist deshalb die wesentlichste Hülfswissenschaft der Pädagogik, sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke giebt.“ (Waitz.)

„Zu dem Informiren dient viel, wenn man die Psychologiam empiricam gelernt hat, damit man nicht nur die unterschiedlichen Seelenkräfte verstehen lernt, sondern auch dadurch siehet, wie man solche bei jungen Leuten excoliren müsse und durch was für eine Seelenkraft diese und jene Materie gefaßt werden soll. Es dient aber auch das Informiren dazu, daß man in der Psychologie nicht nur gewisser werden, sondern auch weiter kommen kann. Wenn man bei vielerlei Menschen von unterschiedlichem Alter aufmerksam wäre, was für Veränderungen in ihrer Seele vorgehen, was sie dazu veranlaßt, was daraus entsteht; warum der eine etwas leicht faßt, der andere aber schwer; warum der eine etwas leicht und lang behält, der andere nicht; warum bei dem einen dies, bei dem andern etwas Anderes anschlägt; auf was für Art die Seelenkräfte zunehmen; wie sie gehindert oder gar verschlimmert werden; wie eine Seelenkraft der andern hinderlich, aber auch förderlich werden könne: wenn ein Lehrmeister bei dem Informiren auf dergleichen Sachen merkt, so kann er mitlernen und eine gute Erkenntniß der Seele bekommen.“ (Flattich.)

2) Die Anthropologie, die Wissenschaft vom Menschen, zerfällt nach der gewöhnlichen Eintheilung des Menschenwesens in Leib und Seele in zwei Theile: a. Leibeslehre (Somatologie) und b. Seelenlehre (Psychologie).

Die heilige Schrift redet 1 Mose 2, 7; 1 Theß. 5, 23 von Leib, Seele und Geist im Menschen (Trichotomie), aber auch wieder Jak. 2, 26; 1 Cor. 7, 34 von Leib und Seele (Dichotomie), wie auch der Katechismus im ersten Artikel mit „Leib und Seele“ das ganze Menschenwesen bezeichnet.

§ 3.

A. Die Leibeslehre.

1) Die Leibeslehre zerfällt in die Anatomie, welche mit den Bestandtheilen des Körpers, der Structur und Textur der Organe, der Knochen, Bänder, Muskeln, Nerven, Eingeweide und Gefäße, mit ihrer Verbindung und Zusammensetzung uns bekannt macht, und in die

Physiologie, welche die Leistungen der einzelnen Organe beschreibt und von den Gesetzen handelt, nach welchen die Verrichtungen des menschlichen Organismus erfolgen.

Die Leibeslehre gehört in den Seminaren in die Naturgeschichte, so daß das Nähere jenem Unterrichte sowie dem Turnunterrichte, in welchem der Seminarist die nöthigen Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers erhalten soll, überlassen bleiben kann.

*Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Leipzig, Keil. — Dr. O. Dreßler, Grundriß der physischen Anthropologie, als Grundlage der Erziehungslehre.

2) Auf die Leibeslehre gründet sich die leibliche (physische) Erziehung, welche, da der Leib Organ des Geistes ist und auf dessen ganze Entwickelung und Thätigkeit einen wichtigen Einfluß hat, eine sittliche Nothwendigkeit ist.

„Ein gutes Werkzeug braucht zur Arbeit ein Arbeiter
Und gute Waffen auch zum Waffenstreit ein Streiter.
Du Streiter Gottes und Arbeiter, merk's, o Geist,
Daß deines eignen Leibs du nicht unachtsam seist.
Das ist dein Arbeitszeug, das ist dein Streitgewaffen,
Das halte wohl im Stand, zu streiten und zu schaffen!
O, wie du dich bethörst, wenn du den Leib zerstörst,
Der dir so angehört, wie du Gott angehörst.
Wie du Gott angehörst, so hört dein Leib dir an,
Und ohne deinen Leib bist du kein Gottesmann." (Fr. Rückert.)

3) Bei der leiblichen Erziehung unterscheidet man:

a. Sanitätspädagogik, von der die Diätetik, welche die Diät (Lebensordnung) vorschreibt, und die Gymnastik, welche die harmonische Totalbildung des Leibes erstrebt, Theile sind, und

b. die Heilpädagogik, welche es mit der Pflege und Erziehung kranker oder gebrechlicher Kinder zu thun hat. (Blinden-, Taubstummen-, Blödsinnigen-Anstalten, orthopädische Institute gehören hierher.)

„Ein Versäumniß in der Uebung und Entwickelung der Körperkräfte ist ein Vergehen wider Gottes Willen und Ordnung, der aber wiederum nicht darüber das höhere Leben des Geistes verabsäumt sehen will. Alles, was über das Bedürfniß des Leibes, dem Geiste in angemessener Weise zu dienen, hinausgeht und ihn selbst zum Zweck erhebt, ist ebenso sehr einer humanen und christlichen Bildung unwürdig und darum fernzuhalten. Aus diesem Grunde darf auch alle Gymnastik, die in dem Turnen ihren berechtigten nationalen Halt und Mittelpunkt gefunden hat, niemals in Athletik übergehen oder in die bloße Uebung und Stärkung der Körperkräfte von den belebenden sittlichen Momenten des Muthes, der Ausdauer, der Selbstüberwindung getrennt werden. Es ist nicht zu vergessen, daß auch in einem schwachen Leibe noch der Geist mächtig und rege sein kann, der bisweilen ein so selbständig starkes und freies Leben führt, daß ihm der Leib widerwillig und wunderbar gehorchen muß, so daß nicht etwa der Geist mit seinem hinfälligen Leibe sich verstimmt und zusammenbricht, wie der Virtuose mit seinem hinfälligen Instrumente." (Lübker, Grundz. der Erziehung u. Bildung für das deutsche Haus.)

Wir geben hier einige Werke, welche die Gesundheitspflege behandeln, an und in Nr. 4 einige Hauptregeln für die Körperpflege.

Schnell, Die organische Erziehungspflege. 1856. — Ammon, Die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege. 15. Aufl. 1871. — Dr. O. Schraube, Gesundheitslehre für Jedermann aus dem Volke. 2. Aufl. Berlin, Plahn. 1866. — Schulz-Schultzenstein, Die Physiologie der Verjüngung des Lebens im Unterschiede von den dynamischen und den materialistischen Stoffwechseltheorien des Lebens und in ihrem Einflusse auf Gesundheitskultur, Erziehung und Unterricht. Berlin, J. Romak. 1867. — *Prof. Dr. C. W. Hufeland, Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern. Volksausgabe von Dr. A. Maury. Berlin, S. Cronbach. — *Dr. C. W. Hufeland, Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren. Volksausgabe. Berlin 1869, S. Cronbach. — *Prof. Dr. Bock, Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes. Leipzig, E. Keil. 1871. — *Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. — *Dr. H. Klencke, Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. Leipzig, E. Kummer. 1870. — *Dr. H. Klencke, Schul-Diätetik. Leipzig, E. Kummer. 1871. — *Dr. O. W. Thomé, Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. Cöln und Leipzig, H. Mayer. 1871. — Vergl. Schmid's Encyclopädie der Pädagogik: Bewegungsspiele, Fröbel, Kleinkinderschule, Leibesübungen, Spiel. — *Dr. M. Kloß, Das Turnen im Spiel oder lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben. Dresden, G. Schönfeld. 1861. — *Dr. M. Kloß, Das Turnen in den Spielen der Mädchen. Dresden, G. Schönfeld. 1862. — *A. Köhler, Die Bewegungsspiele des Kindergartens. — B. v. Marenholtz-Bülow, Der Kindergarten und die Bedeutung des kindlichen Spiels. — Joseph Ambros, Spielbuch. 400 Spiele etc. Wien, A. Pichler's Wittwe und Sohn. 1874.

4) Allgemeine Regeln für die leibliche Erziehung:

a. Nahrung. 1) Gib solche Nahrungsmittel, deren Elemente dem Bedürfniß des Organismus, der sich aus ihnen erneuern und vermehren soll, entsprechen. 2) Biete die Nahrungsmittel in solcher Form, daß ihr Gehalt nach der jedesmaligen Entwickelungsstufe der Verdauungsorgane leicht assimilirt werden kann. Muttermilch ist anfangs die beste Nahrung (Ersatz bietet in Nothfällen die Liebig'sche Kindersuppe), dann nicht zu sehr zusammengesetzte Speisen. Nach dem Zahnwechsel (7.—8. Jahr) fängt das Kind an, alle Nahrungsmittel zu verdauen. 3) Unterscheide Widerwillen gegen gewisse Speisen und Unlust, welche wegen mindern Wohlgeschmacks eine Speise verschmäht; bei ersterem wende nicht Zwang an, bei letzterer nöthige, eine kleine Portion zu essen. 4) Die Menge der Nahrungsmittel richte nach dem Bedürfniß des Organismus und nach der Energie der Verdauungsorgane ein. Das Kind bedarf öfter Speise als der Erwachsene, aber nicht so viel auf einmal. 5) Gewöhne das Kind an Regelmäßigkeit im Essen. Laß langsam essen und lege die Mahlzeiten nach und nach weiter auseinander. (Jean Paul: „So frühe als möglich bestimme die Uhr die Eß- und folglich auch die Schlafzeiten, nur freilich in den ersten Jahren mit häufigeren kleineren Abtheilungen.") 6) Erschlaffe den Körper nicht durch reizende Nahrungsmittel (Gewürze) und starke Getränke. Wasser

und Milch sind die besten Getränke für Kinder. 7) Vermeide kurz vor und kurz nach dem Essen anstrengende körperliche und geistige Thätigkeit. 8) Mäßigkeit im Essen und Trinken ist Sittlichkeit.

b. Die Luft. 1) Die Luft, welche das Kind athmet, muß möglichst rein sein. Lüfte fleißig Wohn-, Schlaf- und Schulzimmer, und laß das Kind viel in freier Luft sein. 2) Zu große Wärme macht schwach und weichlich. 15 ⁰ Réaumur Wärme ist genug für Kinder- und Schulstube. 3) Zu kalte und schneidende Luft schadet kleineren Kindern. Besonders vermeide rasche Temperaturwechsel, lasse aber bald die Kinder im ungeheizten Zimmer schlafen. 4) Uebe die Athmungswerkzeuge, indem du das Kind öfter tief aufathmen und sich ordentlich bewegen läßt. 5) Halte durch fleißiges Waschen und Baden die Haut rein, damit sie thätig ist und sich gegen schädliche Einflüsse abhärtet.

c. Der Schlaf. 1) Das Maß des Schlafes richtet sich nach der Altersstufe. Jüngere Kinder schlafen länger, als ältere. 2) Dem Schlafe dürfen starke geistige und körperliche Anstrengungen nicht unmittelbar voraufgehen, denn sie machen den Schlaf unruhig. 3) Wecke das Kind nicht barsch auf, denn das erschüttert das Nervensystem. 4) Laß das Kind am Tage sich tüchtig tummeln; denn wer gut wacht, schläft gut.

d. Die Bewegung. 1) Die Muskeln müssen in Thätigkeit gesetzt werden, damit sie sich kräftigen. 2) Die Muskeln müssen absichtlich geübt werden, damit sie dem Geiste in Arbeit und Spiel dienen. 3) Halte Maß in der Bewegung, und wechsele zwischen Thätigkeit und Erholung richtig ab. 4) Uebe nicht einseitig einzelne Muskeln, sondern alle. Arm-, Rumpf- und Fußmuskeln übe in gymnastischen Spielen und körperlichen Arbeiten, die Hand durch Schreiben, Zeichnen und die Fingerfertigkeiten in den Handarbeiten und Spielen auf Instrumenten, die Sprachorgane im Sprechen und Singen, die Augenmuskeln durch Zeichnen ꝛc.

Jackson's Finger- und Handgelenk-Gymnastik. Zur Ausbildung und Stärkung der Muskeln, für musikalische, sowie für technische und medicinische Zwecke. Leipzig, A. H. Payne. 1866.

e. Die Sinne. 1) Vermeide zu starke und zu schwache Sinnesreize. Grelles und schnell wechselndes Licht schadet ebenso, als Anstrengung der Augen in der Dämmerung. Starkes Geräusch erschüttert den ganzen Organismus des Kindes. 2) Halte die Sinnesorgane rein. 3) Spanne einen Sinn nicht allzu lange an, damit er nicht erschlafft. 4) Uebe alle Sinne zu allseitiger Auffassung der Außenwelt.

Man zweifelt wohl nicht daran, daß man die Kinder sprechen und denken lehren müsse, vergißt aber, daß man sie zuerst tasten, sehen, hören, schmecken und fühlen lehren muß, um den Geist zu entwickeln.

f. Die Nerven. 1) Da die Nerven besonders der geistigen Thätigkeit dienen, so dauere die geistige Anstrengung erst nach und nach länger an. 2) Die Geistesarbeit wechsele mit der Erholung richtig ab. Zwischen je zwei Unterrichtsstunden sei immer eine Pause zur Erholung. (Zahl der Schulstunden [20, 26, 32], Spiel.) 3) Wechsele in den geistigen Thätigkeiten ab, das erhält Leib und Seele frisch.

g. Die Kleidung. 1) Die Kleidung sei der Jahreszeit ange-

messen, weder zu warm noch zu leicht. 2) Die Kleidung sei einfach und bequem, damit den Gliedern Spielraum bleibt. 3) Die Kleidung sei rein. Wechsele oft die Leibwäsche. 4) Vermeide warme Kopfbedeckung.

h. Allgemeines. 1) Stärke den Körper durch Arbeiten, längere Spaziergänge, Reisen („Es würde Alles besser gehen, wenn man mehr ginge." Seume.) 2) Mache den Körper geschickt durch Spiel, Arbeiten und Turnen. 3) Härte ihn ab durch Arbeit, Marschiren, Schwimmen (Turnen) und Beherrschen des Schmerzes.

Jean Paul: „Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Muthes ist, schon geistig nöthig. Ihr Zweck und Erfolg ist nicht sowohl Gesundheitsanstalt und Verlängerung des Lebens, als die Aus- und Zurüstung desselben wider das Ungemach und für Heiterkeit und Thätigkeit."

§ 4.

B. Die Seelenlehre (Psychologie).

1) Die Seelenlehre hat die Aufgabe, die inneren Veränderungen, welche man Seelenzustände nennt, zu beschreiben und zu ordnen, deren Ursachen und Gesetze aufzusuchen und darzustellen und über das Wesen der Seele selbst Aufschluß zu geben.

Die rationale Psychologie geht von dem Begriff der Seele aus und leitet aus demselben die Gesetze des Seelenlebens ab (deductive, synthetische Methode), die empirische geht von der Beschreibung der einzelnen Erscheinungen aus, leitet daraus durch Abstraction die Gesetze ab und schließt von der Beschaffenheit dieser Gesetze auf das Wesen der Seele (inductive Methode). Wir folgen meist diesem letzten Wege.

2) Die Hauptquelle der Psychologie ist die Selbstbeobachtung, durch welche wir die Vorgänge in unserm Innern auffassen. Dieselbe ist nicht leicht und nicht vollständig genau, denn: 1) Es kostet große Anstrengung, sich selbst in Subject und Object (Beobachter und Beobachtetes) zu theilen. 2) Die inneren Erscheinungen gehen schnell vorüber, so daß sie entweder schon vorüber sind, ehe wir sie beobachten können, oder an Stärke abnehmen, wenn wir sie beobachten. Wer beobachten will, wie das Einschlafen vor sich geht, schläft nicht ein und während er einschläft, vergißt er die Beobachtung (Zorn, Lustigkeit). 3) Sie kann nicht lange fortgesetzt werden und erfordert viel Uebung. 4) Sie wird gefälscht durch Eigenliebe und Hochmuth, welche sich gern bei der Darstellung des Beobachteten (Matth. 7, 3) und bei Führung eines Tagebuchs hervordrängen, weil man sich nicht gestehen mag, welch schlechte Bekanntschaft man an sich selbst gemacht hat.

Goethe, Torquato Tasso (2. Aufz. 3. Auftr.):

„Es ist wohl angenehm, sich mit sich selbst
Beschäft'gen, wenn es nur so nützlich wäre.
Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen; denn er mißt nach eignem Maß
Sich bald zu klein und leider oft zu groß.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur
Das Leben lehret Jedem, was er sei."

3) Die Selbstbeobachtung wird ergänzt durch die Beobachtung Anderer.

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die Andern es treiben;
Willst du die Anderen versteh'n, blick' in dein eigenes Herz." (Schiller.)

Freilich beruht unser Wissen von dem innern Zustande anderer Wesen nur auf der Deutung ihrer Aeußerungen (Worte, Mienen) und gründet sich nur auf das Bewußtsein dessen, was bei ähnlichen Erscheinungen in uns selbst vorgeht (Schamröthe 2c.). Kant: „Der Mensch, sobald er bemerkt, daß man ihn beobachtet und zu erforschen sucht, wird entweder leicht verlegen (genirt) erscheinen, und da kann er sich nicht zeigen, wie er ist, oder er verstellt sich, und da will er nicht gekannt sein, wie er ist."

4) Außer den psychologischen Schriften und der heiligen Schrift, welche in den Charakteren, die sie vorführt, in den Psalmen, Propheten und Lehrschriften eine unerschöpfliche Fülle Belehrung über das Seelenleben bietet, sind die Dichter, welche das, was man im Herzen trägt, aber nicht aussprechen kann, in die entsprechende Form gefaßt und gedeutet haben, Geschichte, Biographien, welche uns das Werden menschlicher Persönlichkeiten vor Augen stellen, Reisewerke, statistische Nachweise, Criminalfälle u. s. w. Hülfsquellen zur Kenntniß seelischer Vorgänge.

„Innere Wahrnehmung, Umgang mit Menschen auf verschiedenen Bildungsstufen, die Beobachtungen des Erziehers und Staatsmannes, die Darstellungen der Reisenden, Geschichtschreiber, Dichter und Moralisten, endlich Erfahrungen an Irren, Kranken und Thieren, geben den Stoff der Psychologie." (Herbart.)

5) Die seelischen Vorgänge sind Vorstellen, Fühlen und Begehren mit dem Wollen.

„Einiges scheint nur in uns zu geschehen, ohne daß wir uns dabei in einem merklichen, activen oder passiven Kraftaufwand begriffen finden; dies ist das Vorstellen. Anderes scheint dagegen mit uns vorzugehen, so daß wir darunter leiden; dies ist das Fühlen. Noch Anderes endlich scheint aus uns hervorzugehen, als unser eigentliches Thun; dies mag im Allgemeinen Streben genannt werden." (Drobisch.)

6) Wir berücksichtigen auch die Fragen nach dem Verhältniß von Leib und Seele, und behandeln daher die Psychologie in folgenden Abschnitten:

a. die Seele und ihr Verhältniß zum Leibe,
b. die vorstellende Seele,
c. die fühlende Seele,
d. die begehrende und wollende Seele.

§ 5.

a. Die Seele und ihr Verhältniß zum Leibe.

1) Wir nehmen in unserm Bewußtsein eine Mannigfaltigkeit geistiger Zustände (Denken, Fühlen, Wollen) wahr; diese Zustände können aber nicht bestehen, ohne daß ein selbstständiges Innere ist, in dem sie vorgehen. Wir nennen dies Innere, welches wir als ein von dem Leibe verschiedenes Wesen annehmen, Seele, Geist, auch Ich.

Man hat gesagt, die *Seele sei mit dem Leibe dasselbe* (identisch); aber der Leib wechselt seine Bestandtheile im Stoffwechsel, und die Seele bleibt dieselbe; ganze Glieder des Leibes (Arme, Beine, Sinnesorgane) gehen verloren, und die Seele bleibt in ihrer Thätigkeit unverletzt.

Andere haben gesagt, *Gehirn und Seele seien identisch*. Allerdings findet zwischen der Gehirnbildung und der geistigen Fähigkeit eine gewisse Harmonie statt, aber es gibt auch viele Ausnahmen. So ist z. B. das Gehirn des kunstsinnigen und leicht zähmbaren Bibers unentwickelter als das des Delphins. Hund, Elephant, Pferd werden in der Bildung des Gehirns vom Affen übertroffen, stehen aber in Fähigkeiten nicht unter ihm. Kretins haben bisweilen nicht allein ein großes, sondern auch wohlgewundenes Gehirn. Auch lehrt die Erfahrung, daß Menschen Theile des Gehirns verlieren, ohne daß die Thätigkeit der Seele verletzt wird, und daß, da der Mensch weder absolut noch relativ das schwerste Gehirn hat, weder die absolute noch relative Größe und Schwere des Gehirns die geistigen Fähigkeiten bestimmt.

2) Das Bewußtsein bleibt *ein und dasselbe* bei den Veränderungen des Leibes und des Gehirns; das Ich erneuert sich nicht mit dem Körper, sondern jeder weiß, daß er seit seiner Kindheit, trotz der Veränderung der Lebensumstände, dieselbe Person geblieben ist. Daraus ergibt sich, daß dies Ich, die Seele, etwas *Unkörperliches, Theilloses* ist.

Der Materialismus sagt dagegen: „In dem Stoffwechsel bleibt die Gestalt als etwas Festes. Die Stoffe verlassen ihre Stelle und nehmen sie wieder ein, aber immer in der gleichen Ordnung, in den gleichen Beziehungen. So bleiben die Gesichtszüge dieselben, und auch die Narbe bleibt. Diese Individualität des lebenden Körpers ist der Grund der Gleichheit des Ichs." Wenn aber die Gleichheit in den Stoffen liegt, so könnten sich die neuen nicht an die abgehenden alten erinnern, und liegt sie in der Beziehung der Bestandtheile, so müßte eine sich selbst denkende, sich an sich selbst erinnernde und verantwortliche Beziehung existiren. — Der Materialismus sagt auch: „Je nachdem die Moleküle in den Körper, z. B. in das Hirn treten, kommen sie dahin, wo die früheren Moleküle waren; sie stehen also mit den angrenzenden Atomen in gleichem Verhältnisse, werden von derselben Kreisbewegung fortgezogen, wie die Moleküle, deren Stelle sie einnehmen. Wenn nun der Gedanke eine Schwingung der Hirnfasern ist, so wird jedes neue Molekül sich genau eben so schwingend bewegen, wie das ihm vorangehende; es wird dieselbe Note angeben und man wird denselben Ton hören; es wird also auch zu jeder Zeit derselbe Gedanke sein, wenn auch das Molekül gewechselt hat. Bei der Gleichheit der Gedanken wird der Mensch das gleiche Individuum sein." Aber die Einerleiheit des Bewußtseins hängt nicht von der Gleichheit der Gedanken ab, sie bleibt bei den verschiedensten und widersprechendsten Gedanken.

3) Die durch die Sinnesorgane bewirkten inneren Zustände (Empfindungen oder Vorstellungen), welche gleichzeitig oder nacheinander in uns auftreten, werden einheitlich in einem Bewußtsein vereinigt. Wir schließen daraus, daß alle inneren Zustände, welche den sinnlichen Merkmalen (Farbe, Klang, Geschmack &c.) entsprechen, in *einem Wesen* vereinigt sind. Hätte jeder Sinn einen besondern Träger seiner Empfindungen, so könnte Niemand einem und demselben Dinge zugleich ver-

schiedene Merkmale beilegen, diese Zusammenfassung eines Mannigfaltigen zur Einheit ist die ungetheilte Thätigkeit eines und desselben untheilbaren, einfachen Wesens.

Der Materialismus sagt zwar, daß das Parallelogramm der Kräfte lehre, wie zwei Bewegungen eine resultirende dritte, gleichfalls einfache Bewegung erzeugen, und daß daher auch die Thätigkeiten der Hirnfasern zuletzt eine resultirende Thätigkeit hervorbringen können, welche, so lange jene ersten Thätigkeiten aushalten, immer dieselbe bleibe und so den Schein erwecke, als hinge sie von einem untheilbaren Princip ab; aber das Gesetz von dem Parallelogramm der Kräfte lautet: Wenn auf einen und denselben Punkt zwei Bewegungen wirken, ertheilen sie diesem Punkte eine resultirende, an sich aber einfache Bewegung. Von diesem Punkte aber schweigt der Materialismus.

Die Seele ist ein selbständiges, von dem Körper verschiedenes immaterielles, beharrliches und einfaches Wesen.

4) Die Erfahrung zeigt aber, daß die Seele abhängig vom Körper ist. Sie ist mit ihm munter und schläfrig, schwach und stark, gesund und krank, wächst und altert mit ihm, ist mit ihm nüchtern und trunken. Die Erfahrung lehrt auch, daß der Körper von der Seele abhängig ist. In Blick, Stimme, Sprache, in den Bewegungen drückt sich die Seele aus. Was fördernd oder hemmend auf die Seele einwirkt (Freude oder Traurigkeit), wirkt ebenso auf den Leib. „Zu bestimmten Zuständen der Seele gehören immer bestimmte Zustände im Leibe, namentlich im Nervensystem, und umgekehrt.“ (Schilling.)

Plenus venter non studet libenter. Starkes Getränk macht wild. Man kann, wenn man will, durch bloßes Sichgehenlassen in der Gesticulation sich bitterböse machen. Auf die Abhängigkeit der Seele vom Leibe weist die Sprache, wenn sie Sinnfehler, z. B. blind, taub, ferner Hand- und Fußfehler, z. B. linkisch, lahm, als Geistesfehler bezeichnet. Aurora musis amica. — „Nur das Antlitz des Europäers ist im Stande, alle möglichen körperlichen und geistigen Zustände auszudrücken, und nur er kann gelb vor Neid, blau vor Frost, grün vor Aerger, purpurn vor Zorn, roth vor Scham werden.“ — „Ist der Zorn das Bestreben, gegen die Außenwelt anzukämpfen und sie niederzuwerfen, so strebt offenbar die Seele im Zorn aus sich heraus, man möchte aus der Haut fahren. Das Blut ist nichts Anderes als der flüssige Leib; daß dieser an die Oberfläche der Haut tritt, als wollte er hinaus aus ihr, ist darum ein dem Zorne ganz analoges Bestreben des Leibes. Im diametralen Gegensatz zum Zorn will in der Angst der Mensch sich verbergen, sich unsichtbar machen, und das begleitende Symptom der Angst, das Erblassen, treibt das Blut aus der Peripherie zum Centrum, ist daher im Somatischen, was sie im Psychischen. Die Scham kann bald Analogie mit dem Zorn haben, bald mit der Angst. Im ersten Falle möchte man vor der ganzen Welt gesehen werden, denn man ist unschuldig und erröthet, dagegen erregt es ein schlechtes Vorurtheil, wenn jemand aus Scham erblaßt; die uns allen angeborene Psychologie läßt uns vermuthen, daß er Etwas zu verbergen habe.“ (Erdmann.) Rede, damit ich dich sehe. In den Augen liegt das Herz. Der Erstaunte schlägt die Hände über dem Kopfe zusammen, der Geängstigte ringt sie, der Drohende ballt sie. Kopfnicken bejaht, Kopfschütteln verneint, Kopfaufwerfen trotzt, Kopfwackeln verwundert. Der blasse Schrecken, der gelbe Neid. „Die Art und das

Maß der leiblichen Einflüsse muß kennen, wer erziehen will, sie unbeachtet lassen kann nur Rohheit und Unverstand." Stoy.

5) Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele läßt sich nur annähernd dadurch erklären, daß 1) aus einem von einem äußern Reiz erzeugten bestimmten Körperzustand als Ursache stets ein bestimmter Seelenzustand (eine Empfindung) als Wirkung folgt, und daß 2) von einem bestimmten Seelenzustand (Empfindung) als Ursache stets ein bestimmter Körperzustand (eine Bewegung) als Wirkung abhängt. Der durch den äußern Reiz erzeugte Körperzustand wird von der Seele empfunden, und der Leib wird durch die Thätigkeit der Seele bewegt. Wie und wodurch die Empfindung in Bewegung übergeht und umgekehrt, läßt sich nicht erklären.

Aeltere Erklärungsversuche sind die Lehre vom Influxus physicus, nach der Leib und Seele in einem Mittelwesen (Nervenäther 2c.) in Berührung und Wechselwirkung treten, die Lehre vom Occasionalismus des Cartesius, nach der Gott stets die Harmonie und Vermittelung zwischen Leib und Seele besorgt, die Lehre von der prästabilirten Harmonie bei Leibnitz, nach der Leib und Seele ursprünglich für einander passend eingerichtet, in steter Harmonie neben einander hergehen.

6) In der nächsten Verbindung mit der Seele steht das Nervensystem. Es trägt die Empfindungen, die durch die Außenwelt angeregt werden, in die Seele und vermittelt die Rückwirkungen der Seele auf die Außenwelt, die willkürlichen Bewegungen durch das von ihm abhängige Muskelsystem. Das Nervensystem ist daher Organ der Seele, und die Erfahrung lehrt, daß, wo keine Nerven sind, auch keine Empfindung und willkürliche Bewegung vorhanden ist.

Man theilt das Nervensystem in ein animales und vegetatives und unterscheidet bei beiden einen centralen und peripherischen Theil. a. Das animale System besteht aus dem Gehirn- und Rückenmarksystem und deren Nerven. Es ist besonders das Organ des seelischen Lebens und vermittelt die mit Bewußtsein verbundenen Erscheinungen der Empfindung und Bewegung. Der centrale Theil ist Gehirn und Rückenmark, der peripherische sind die Nervenstränge und Nervengeflechte, welche sich durch den ganzen Körper verbreiten und die verschiedenen Organe mit dem Centrum verbinden. Aus dem Gehirn treten die 12 Paare Hirnnerven hervor, welche sich in allen Theilen des Kopfes, an einzelnen Theilen des Halses, der Athmungsorgane, am Herzen und Magen verbreiten. Vom Rückenmark entspringen 31 Nervenpaare, welche sich an den Hinterkopf und zu allen übrigen Theilen des Körpers begeben. b. Das vegetative (sympathische) Nervensystem steht vorzugsweise im Dienste der Ernährung, Absonderung und der damit verbundenen Thätigkeiten, welche ohne Einfluß des Bewußtseins vor sich gehen. Der centrale Theil ist in viele Sammel- und Ausgangspunkte von peripherischen Nerven getheilt, die Nervenknoten, Ganglien, von denen das Sonnengeflecht in der Gegend der Magengrube die größte Anhäufung bildet. — Beide Systeme greifen vielfach in einander und verbinden sich durch Faseraustausch.

7) Der Nerventhätigkeit geht ein Reiz voraus, entweder ein äußerer, welcher durch mechanische Einwirkungen, Druck, Schlag 2c., Wärme, Licht,

Electricität und chemische Stoffe erregt wird, oder ein innerer, ein Vorgang im Organismus selbst (Kreislauf des Blutes), besonders aber ein geistiger Vorgang der Seele. Die Nerven, welche äußere Reize von der Peripherie nach den Centralorganen leiten, heißen sensitive oder Empfindungsnerven (centripetale); sie sind in ihrer Thätigkeit vollständig isolirt von den motorischen oder Bewegungsnerven (centrifugalen), welche die inneren Reize von den Centralorganen zur Peripherie leiten. Die Empfindungsnerven veranlassen nur Empfindungen, die Bewegungsnerven nur Bewegungen in den Muskeln. Der Reiz im Empfindungsnerven ist noch nicht Empfindung, sondern wird erst Empfindung, wenn er durch den Nerv auf die Seele übertragen ist, so daß die Empfindung die erste Thätigkeit der Seele ist. Zwischen der Nervenreizung und der Umsetzung derselben in eine bewußte Empfindung vergeht eine gewisse Zeit.

8) Die Empfindungen. Es gibt zweierlei Empfindungen: a. Sinnesempfindungen, b. Empfindungen im engeren Sinne. — a. Die Sinnesempfindungen werden durch die Sinnesnerven, welche zu den verschiedenen Sinnesorganen führen, vermittelt. Wir unterscheiden nach den Sinnen fünf Sinnesempfindungen: Gefühls-, Geschmacks-, Geruchs-, Gehörs- und Gesichtsempfindung, wobei jeder Sinnesnerv nur auf angemessene (adäquate, specifische) Reize, z. B. der Gehörsnerv nur auf Schallwellen, antwortet; doch können auch Sinnesempfindungen, z. B. Flimmern vor den Augen, Sausen in den Ohren ohne äußere Reize durch innere Reize (Blutüberfüllung) entstehen. Die Sinnesempfindungen erheben sich zu besonderer Deutlichkeit. — b. Die Empfindungen im engern Sinne werden durch Nerven, welche durch den ganzen Organismus vertheilt sind, vermittelt. Sie hängen innig mit den Lebensprocessen zusammen und halten ziemlich lange an.

9) Die Bewegungen. Mit Empfindungen verbinden sich Bewegungen und umgekehrt. Hat die Bewegung ihren Grund in einem besonderen Acte des Willens, so ist sie willkürlich (Handlung); läßt sich bei ihr kein Willensentschluß nachweisen, so ist sie unwillkürliche Bewegung und zwar, wenn gar keine Seelenthätigkeit zu ihrer Entstehung erforderlich ist, Reflexbewegung (a), wenn zwar kein Wollen, aber doch eine andere Seelenthätigkeit ihre Entstehung veranlaßt, Instinctbewegung (b).

a. Die Reflexbewegungen entstehen, wenn ein Centralorgan (Gehirn, Rückenmark, Ganglien), ohne in der Seele eine Empfindung zu erzeugen, die ihm von centripetalen Nerven zugeführten Reize auf centrifugale (motorische) Nerven überträgt und dadurch auf die Muskeln wirkt. Reflexbewegungen sind Athmen, Schlingen, Erbrechen, Niesen, Husten, Gähnen rc. Der Wille kann sie aufheben oder doch beschränken, z. B. das Gähnen; sie gehen aber, wo der Wille beschränkt ist, z. B. bei Schläfrigkeit das Gähnen, Athmen beim Zorn, energischer von Statten.

b. Die Instinctbewegungen gehen von verschiedenen Empfindungen aus:

1) Von Lust- oder Schmerzempfindungen. So erregt Kitzel oder der Anblick einer komischen Begebenheit Lachen, körperlicher Schmerz oder

die Erregung eines Seelenleides Schmerz, Scham Schamröthe, der Anblick einer Speise macht den Mund wässerig ꝛc.;

2) die schützenden und erhaltenden Bewegungen, z. B. Schließen des Auges, entstehen bei der Empfindung einer Gefahr, und

3) die nachahmenden Bewegungen, z. B. Gähnen, werden durch ähnliche Bewegungen bei Anderen erregt.

Mitbewegungen sind solche, welche mit den Bewegungen anderer Muskeln verbunden sind; Associationsbewegungen solche, welche durch andere Bewegungen, mit denen sie öfter zugleich oder in schneller Folge vorhanden waren, wieder hervorgerufen werden, z. B. beim Tanz, Gehen, Sprechen ꝛc. Auf den Associationsbewegungen beruht die Geschicklichkeit, Tournüre und Ungezwungenheit im Gesellschaftlichen, so daß sie für die Erziehung wichtig sind.

„Die Aufgabe der Erziehung ist es, gute mechanische Gewohnheiten durch Uebung hervorzubringen. So beruht aller Takt, alle Gemessenheit und Anmuth des Benehmens darin, daß alle gewöhnlichen Handlungen jede Spur von Absichtlichkeit und Willensimpuls verloren haben, und nun, wie die Ergebnisse einer schönen Natur, sich aus sich selbst zu entwickeln scheinen.“ (Lotze.)

Die willkürlichen Bewegungen entspringen aus einem festen Willensakt, doch kann jede willkürliche Bewegung durch Wiederholung und Uebung unwillkürliche oder Instinctbewegung werden. Wir gehen und sprechen dabei, rauchen beim Lesen ꝛc. Der geübte Clavierspieler spielt die Noten vom Blatt. Auch unwillkürliche Bewegungen können zu willkürlichen werden, z. B. der Schauspieler weint willkürlich.

10) Das Bewußtsein. Nicht alle innern Zustände sind hell und klar; unklar z. B. sind alle früher gehabten, die zu schwachen und auch zu starken, die zu schnell einander folgenden Zustände, welche sich vermischen, und die zu langsamen; klar dagegen sind die gegenwärtigen, unterscheidbaren, stärkeren Zustände, welche man daher auch bewußte nennt. Das Bewußtsein ist daher 1) das Hell- und Klarsein der inneren Zustände, 2) die Summe der inneren Zustände. — In ersterer Beziehung unterscheidet man Grade des Bewußtseins und redet von Verdunkelung, Unklarheit, Deutlichkeit, Helle des Bewußtseins. — In zweiter Beziehung redet man von den verschiedenen Zuständen des Bewußtseins, den Vorstellungen (Empfindungen), den Gefühlen und Begehrungen, mit denen sich die Psychologie im Einzelnen zu beschäftigen hat.

§ 6.

b. Die vorstellende Seele.

1) Die fünf Sinnesorgane leiten die von außen kommenden Reize zum Gehirn, veranlassen davon in der Seele eine Empfindung und bringen dieselbe zum Bewußtsein derselben, so daß diese dadurch der äußeren Dinge sich bewußt wird. Die Sinne, die Thore der Seele, geben den ersten Anstoß zur geistigen Ausbildung und müssen daher früh geübt werden.

a. Das Gesicht führt die Einwirkungen der Lichtreize auf die

Sehnerven der Seele zu und erzeugt so Gesichtsempfindungen. Wir nehmen durch das Auge unmittelbar nur das Licht in seiner verschiedenen Färbung wahr, dagegen werden Gestalten, Flächen, Größe, Entfernung, Richtung, Ruhe und Bewegung nicht unmittelbar gesehen, sondern nur mittelbar beurtheilt und geschätzt (das Kind und der Mond, geheilte Blindgeborene).

Die Einrichtung des Auges, das Licht und dessen Zerlegung in die sieben Regenbogenfarben, die Farbenblindheit sind hier zu besprechen. Schiller, Wilhelm Tell. Act I, Scene 4.

b. Das Gehör führt die Schallschwingungen, welche an den Gehörnerven schlagen, durch denselben der Seele zu, wo sie die Gehörsempfindungen erzeugen. Man unterscheidet die Empfindung, welche durch pendelartiges Schwingen hervorgebracht wird, den Ton, von dem Klange, welcher durch eine regelmäßig periodisch wiederkehrende Oscillationsbewegung hervorgebracht wird, und von dem Geräusch, welches durch unregelmäßige Bewegungen entsteht.

An jedem Klange unterscheidet man: 1) die Stärke (die Intensität), welche von der Größe (Weite und Breite) der Schwingungen des tönenden Körpers abhängt (je größer der Raum ist, den die Bewegung der Lufttheile durchläuft, desto stärker der Ton); 2) die Höhe, welche von der Anzahl der Schwingungen in einer bestimmten Zeit abhängt (je größer die Schwingungszahl, desto höher der Klang; während der Grundton eine Schwingung macht, macht die Octave zwei); 3) die Klangfarbe (timbre), welche von der Form oder Figur der Luftwellen innerhalb jeder einzelnen Schwingungsperiode abhängt (Clavier-, Geigen-, Posaunenton).

Das Gehör gibt nur von dem Nacheinander der Tonerscheinungen Kunde, während wir die Größe, Richtung, Entfernung der Gegenstände, die Zeitdauer, Rhythmen, Pausen und Harmonien nicht unmittelbar durch die Gehörsempfindung erhalten, sondern nach und nach durch andere seelische Vorgänge beurtheilen lernen. Besondere Bedeutung hat das Gehör für Sprache und Musik.

„Das Auge ist der klarste, das Ohr der tiefste Sinn. Der todte Buchstabe spricht zum Auge, die lebendige Stimme zum Ohr. Das Auge überzeugt, das Ohr rührt."

c. Das Gefühl bezeichnet zweierlei Empfindungen: Tastempfindungen und Gemeingefühle.

α. Die Tastempfindungen werden von den vielfach verzweigten, in der Haut endigenden Nervenfasern bei Berührung mit mechanischen Reizen (Druck, Stoß, Widerstand), Temperaturveränderungen, chemischen und electrischen Reizen hervorgerufen; sie schließen sich gern an die Empfindungen der anderen Sinne an, so daß für geistige Ausbildung ihre Verbindung mit dem Gesichtssinne besonders zu beachten ist. — Durch Tasten erkennen wir die Beschaffenheit der Oberfläche und die Form eines Gegenstandes, so daß uns dadurch der Körper entgegentritt, während uns das Gesicht mehr eine reiche Bilderwelt vorführt, die uns ohne den Tastsinn für optische Täuschung gelten könnte.

„Das Getast zeigt sich unter allen Sinnen (und zwar an den Lippen) am frühesten, leitet zuerst die Erkenntniß ein und stirbt am spätesten. Auch ist es der Führer der Thatkraft. Daraus, daß der Mensch seine Absichten mit der Hand verwirklicht, und diese im gewöhnlichen und geselligen Leben eine große Rolle spielt, erklärt sich, weshalb alles menschliche Thun, Handeln und alle menschlichen Thätigkeiten Handlungen heißen. In der Hand ist dem Menschen Zahl, Zirkel und Waage gegeben." (Drbal.)

β. Das Gemeingefühl zerfällt, so weit es bis jetzt erforscht ist, in die Schmerzempfindungen der Haut und der anderen Tastorgane, in das eigenthümliche Gefühl des Schauders und Kitzels in der Haut, in die Muskelempfindungen und unbestimmtere Gemeingefühle in inneren Organen. Für die Psychologie sind wichtig die Schmerz- und Muskelempfindungen. Die Schmerzempfindung ist die intensivste Empfindung, die auf die stärksten Reize erfolgt. Ihre Entstehung ist mannigfaltig, sie wächst mit der Menge von Primitivfasern, die gleichzeitig erregt sind (örtliche Ausdehnung), mit der Stärke der Reizung und der Zeitdauer; doch scheint der Schmerz an einen bestimmten Höhengrad gebunden zu sein, nach dem Ohnmacht und Empfindungslosigkeit eintritt, damit das physische Leiden die Seele nicht zur Verzweiflung bringe. Die Muskelempfindungen entstehen mit der Beugung und Streckung unserer Gliedmaßen in der Seele. Sie sind das Mittelglied zwischen der Sinnesempfindung, die auf den äußeren Reiz erfolgt, und der Bewegung des Muskels, die sich auf Antrieb der Seele vollzieht. Durch häufige Wiederholung werden beide Empfindungen so innig verbunden, daß mit der Sinnesempfindung auch die ihr entsprechende Muskelempfindung entsteht, und dadurch nothwendig die Bewegung erfolgt und umgekehrt.

„Durch die Muskelempfindung geschieht es hauptsächlich, daß wir beim Gehen und bei anderen Körperbewegungen das Gleichgewicht behalten und durch richtige Vorausbestimmung der zu einer Bewegung erforderlichen Muskelanstrengung werden viele Bewegungen von Geübten, z. B. von Handarbeitern in ihrem Fach, von Turnern ꝛc. mit geringerer Mühe ausgeführt, als von Ungeübten, welche trotz größerer Kräfte häufig in ihren Leistungen weit hinter jenen zurückbleiben. Hierin beruht auch zum Theil das, was man mit Leichtigkeit und Anmuth der Haltung und Bewegung bezeichnet, nämlich das Vermeiden unnöthigen Kraftaufwandes neben Sicherheit und Festigkeit in der Ausführung gewollter Bewegungen. Zu der Empfindung der Anstrengung bestimmter Muskeln, welche wir machen, um Sprachlaute und Töne hervorzubringen, gesellt sich die Vorstellung von diesen Lauten und Tönen, und es gibt nichts, wodurch wir diese Vorstellungen so lebhaft erwecken können, als indem wir die Stimm- und Sprachorgane in die Stellung bringen, bei welcher jene Töne und Laute entstehen würden, wenn wir zugleich ausathmeten. Ungeübte Leser sprechen daher mit unterdrückter Stimme, d. h. mit Bewegungen ersterer Art, ohne die schallerzeugende Luft auszustoßen, was sie lesen; und wenn wir lebhaft denken, so sind die Worte der Gedanken nicht blos Gehörsvorstellungen, sondern Bewegungsvorstellungen, die bekanntlich außerordentlich leicht zu gesprochenen Worten werden. Ebenso „singen wir schweigend", wenn wir ein Tonstück uns lebhaft vorstellen wollen. So wie sich ferner zu vielen

Seelenstimmungen unabsichtlich bestimmte Muskelbewegungen, z. B. die Mienen und Gesten, gesellen, so erwecken und unterhalten leicht die Bewegungen, rückwärts die ihnen entsprechende Seelenstimmung, durch welche sie gewöhnlich veranlaßt werden, und die Seelenstimmung verschwindet leichter, wenn die ihr entsprechende Lage der Theile verändert wird, wenn wir z. B. mit der Hand gewisse Runzeln der Stirne glätten. Darum sucht schmeichelnde Liebkosung die Falten wegzustreichen, und die geballte Faust des Zornigen zu öffnen, um sanftere Regungen in ihm wachzurufen." (Drbal.)

d. Der Geschmacksinn, welcher die chemisch löslichen Reize aufnimmt, ist nicht scharf abgegrenzt, er verbindet sich gern mit anderen, z. B. Geruch, Gesicht. Die Zunge, das Organ des Geschmacks, ist zugleich ein gutes Tastorgan; die Geschmacksempfindungen sind lebhaftere Lust- oder Unlustempfindungen als die anderer Sinne, aber für die geistige Ausbildung untergeordneter Art.

e. Der Geruchssinn wird durch die chemischen Wirkungen gasförmiger Körper erregt; die Geruchsempfindungen sind noch undeutlicher und noch weniger bildungsfähig als die des Geschmacks, so daß sie wenig zu unserer geistigen Ausbildung beitragen; dagegen wirken sie durch unmittelbare Verknüpfung mit den Gemeingefühlen sehr bedeutsam auf das körperliche Leben.

„Während Auge und Ohr die Gegenstände in ihrer Aeußerlichkeit innerhalb des Raumes und der Zeit erfassen, so fassen der Geschmacks- und Geruchssinn dieselben in ihrer innerlichen Beschaffenheit, wie dieselbe theils durch unmittelbare substanzielle Berührungen von Seiten des Menschen im Geschmack, theils durch unmittelbare Entäußerung der Gegenstände selbst im Geruch sich darlegt. — Der Geschmack, in seiner vorherrschenden, mit feiner Unterscheidungsgabe wirkenden Selbstthätigkeit, begründet und bedingt eine erfahrungsmäßige bestimmte, praktische Einsicht (Erfahrung) in das Wesen einer Sache, sowie die daraus hervorgehende praktische Umsicht und Weisheit (sapientia) in Behandlung der Sachen und Verhältnisse, in einzelnen Urtheilen, Beschlüssen und Handlungen; während im Geruch die Seelenstimmung, wie sie von selbst als eigenthümlicher Totaleindruck des Wesens eines Gegenstandes sich erzeugt und das Benehmen wieder unmittelbar durchdringt, die zu- und wieder ausströmende Lebensatmosphäre das Eigenthümliche ist." Frühzeitig führe man dem Kinde viele Gegenstände vor die Sinne, nähere, entferne, bewege sie, und lasse sie von allen Seiten besehen, betasten, gewöhne das Kind, oft in der Ferne etwas mit Auge, Ohr und Geruch zu entdecken und zu beurtheilen, lasse es Distanzen, kleine Unterschiede, Merkzeichen im Geschmack und Geruch, in Rauhheit, Glätte, Wärme, Schall, Licht und Farbe auffinden. Wenn die Mutter das Kind durch stetes Hinweisen auf die Gegenstände in äußerer und innerer Bewegung erhält, werden die Sinne geöffnet, werden die Kinder wißbegierig, aufmerksam und erhalten deutliche Wahrnehmungen, welche die Grundlage gesunder geistiger Bildung sind. Auch Spiele thun gute Dienste. A. Comenius, Mutterschule; J. J. Rousseau; Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Fröbel.

*Grimm, Die fünf Sinne, in Haupt's Zeitschrift für deutsches Alterthum. VI. S. 1 ff. — F. Schnell, Die Anschauung. Cöthen. P. Schöttler. — *Dr. Böse, Ueber Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Ein psychologisch-pädagogischer Versuch. Braunschweig, Schwetschke. 1872. —

Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72 ff. — 144. — *Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — B. Schlotterbeck, Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts ꝛc. auf Grundlage der Sinnenbildung. Glogau, C. Flemming. 1860. — Vergl. die Artikel „Anschauung“, „Rousseau“, „Fußreisen“, „Sinnenübung“ in Schmid's Encyclopädie. — *Delhez, Gymnastik der Sinne. Wien. — *Stoy, Hauspädagogik.

Von Sinnestäuschungen (Illusionen) hat die Physik, von Sinnesvorspiegelungen (Hallucinationen) die Medicin zu handeln. Es ist eine Illusion, wenn Jemand da, wo ein weißer Birkenstamm steht, ein Gespenst sieht, wenn er das Rollen eines Wagens für Donner hält. Goethe's Erlkönig. Illusionen sind falsche Deutungen eines Sinneseindrucks. Während bei der Illusion ein äußerer Gegenstand vorhanden ist, ist bei Hallucinationen gar kein Gegenstand; sie entstehen dadurch, daß ein innerer Vorgang nach außen versetzt wird, und setzen Störung in dem physischen und psychischen Leben voraus. Shakspeare, Macbeth III, 4.

2) Die Vorstellungen. Hört die Einwirkung eines Gegenstandes auf ein Sinnesorgan auf, so bricht die zugehörige Empfindung nicht sofort ab, sondern sie wird allmählich schwächer und verschwindet, wenn sie nicht erneuert wird, aus dem Bewußtsein, aber nicht aus der Seele. Man nennt die Empfindungen, welche nach Wegfall ihrer veranlassenden Reize in der Seele zurückbleiben und durch Erinnerungen wiederholt werden können, Vorstellungen.

Damit die Vorstellungen klar und kräftig im Bewußtsein werden, müssen die Empfindungen öfter wiederholt werden.

Es wirken zu jeder Zeit viele Reize auf uns, aber wir empfinden davon nur wenige, auf die wir unsere Aufmerksamkeit richten, und während wir eifrig beschäftigt sind, dringt mancher Empfindungsreiz in unsere Sinne, ohne daß wir uns seiner bewußt werden. Diese Erscheinung hat ihren Grund zuerst in der Einrichtung unserer Sinnesorgane, sodann in der Thatsache, daß es nicht vollkommen gelingt, zwei Empfindungen verschiedener Sinne oder auch desselben Sinnes zu völlig gleicher Zeit vorzustellen; daher ist der Inhalt unseres Bewußtseins in jedem Augenblick ein sehr beschränkter, so daß wir in jedem Augenblicke nur sehr wenige Vorstellungen klar und bewußt denken. Dies ist die Enge des Bewußtseins.

Wir meinen zwar mit einem Blick eine ganze Landschaft mit vielen Gegenständen zu sehen, allein der gelbe Fleck der Netzhaut, mit dem wir deutlich sehen, ist nur etwa $1/3$ Linie groß, so daß ihn nur wenige Lichtstrahlen treffen, und wir nur sehr kleine Farbenflächen mit einem Blick sehen können. — Der Astronom Bessel bemerkte, daß auch sehr geübte Beobachter am Passageinstrument, bei dem es darauf ankommt, daß zweimal die Entfernung eines Sterns von einem im Fernrohr ausgespannten Faden, vor welchem er vorübergeht, geschätzt und bestimmt wird, wie weit der Stern entfernt war beim ersten Pendelschlag der Uhr, ehe er den Faden erreicht hatte, und wie weit beim zweiten Pendelschlag, nachdem er den Faden passirt hatte, nicht unbeträchtlich von einander abweichen. Er zog daraus den Schluß, daß der eine erst sieht und dann hört, der andere erst hört und dann sieht, daß aber beide Thätigkeiten nicht zu gleicher Zeit geschehen.

Obgleich aber zwei oder mehrere Empfindungen zu gleicher Zeit

nicht mit gleicher Klarheit bewußt werden, so sind sie doch in der Seele vorhanden und wirken auf einander, stehen nicht isolirt, sondern in Wechselbeziehung, denn sonst könnte es kein zusammenhängendes Wissen, keine Bildung, sondern nur beziehungslose Einzelheiten geben. Die gleichzeitigen Empfindungen schwächen einander in ihrer Klarheit (Stärke oder Intensität), so daß diejenige, welche die größte Stärke hatte, einen größern Grad der Klarheit im Bewußtsein erhält, gehen aber dann, da eine, weil die anderen auch vorhanden sind, nicht die ganze Seele ausfüllen kann, in eine Gesammtempfindung über, deren Inhalt von dem Inhalte der einzelnen Vorstellungen gebildet wird, deren Form aber von der Stärke der Vorstellungen abhängt (Gesammtvorstellung).

3) Ihrem Inhalte nach sind die Vorstellungen entweder gleich oder ungleich, die letzteren wieder unvergleichbar (disparate), oder vergleichbar (conträre). Daraus entwickeln sich folgende Verhältnisse:

a. gleiche Vorstellungen (gleiche Töne 2c.) gehen in eine Vorstellung über, welche dadurch verstärkt wird;

b. disparate Vorstellungen (mehrere Merkmale an einem Dinge, welche durch verschiedene Sinne wahrgenommen werden) bilden eine Gesammtvorstellung (Complication, Complexion);

c. conträre Vorstellungen hemmen einander je nach der Größe ihres ungleichen Inhaltes und ihrer Stärke und verschmelzen, so weit sie Gleiches oder Vereinbares enthalten.

Mit dem Worte Hemmung bezeichnet Herbart die Verminderung der Klarheit einer Vorstellung bis zur Aufhebung des wirklichen Vorstellens, so daß zwar der Inhalt an sich bleibt, aber die Vorstellung erst wieder klar hervortritt, wenn die Hindernisse beseitigt sind, und die Vorstellung wieder frei wird. In diesem Verhältniß erscheinen die Vorstellungen als Kräfte, welche die Mannigfaltigkeit und den Wechsel des Bewußtseins hervorrufen.

d. Keine Vorstellung wird, obgleich sie von einer andern stärkeren gehemmt (verdunkelt) wird, ganz unterdrückt, sondern nach und nach tritt sie wieder hervor, die Vorstellungen kommen zur Ruhe (ins Gleichgewicht). Die Erfahrung zeigt niemals vollkommenes Gleichgewicht und vollkommene Ruhe, denn fortwährend treten neue Vorstellungen ein, die mit den vorhandenen in verschiedene Verbindungen und Gegensätze treten, so daß eine neue Bewegung eintritt und die Klarheit einzelner Vorstellungen zunimmt (Steigen der Vorstellung) oder abnimmt (Sinken der Vorstellung). In dieser Bewegung oder in diesem Fluß der Vorstellungen, in dem ein Wort ganze Reihen von Gedanken und Begehrungen erregt, befinden sich aber nach und nach eng verschmolzene Grundempfindungen fast stetig im annähernden Gleichgewicht, so daß neben der Bewegung auch die Ruhe der Seele nicht fehlt.

„Der Fluß der Vorstellungen ist „leise und langsam bei diesem, wie das träge Wasser des weiten Flachlandes, sprudelnd und plätschernd bei jenem, wie der Waldbach im schattigen Felsenthale; glatt und eben dort, wohlgeeignet die Schiffe der Gedanken zu tragen, hier voll Wirbel und Strudel, dort majestätisches Wogen der edlen, freien Gesinnung, die nur Großes und groß vollbringt, hier wildes Schäumen der Brandung, an eitlen Zielen die Kraft vergeudende Leidenschaft.

Freudige Stimmung, ein gewisser Grad geistiger Anstrengung und manche körperliche Zustände der Erregtheit, mäßiger Genuß von Wein, Kaffee, Thee und anderen aufregenden Mitteln machen den Fluß der Vorstellungen schneller, als wäre die Spannung größer und die Hemmung der ruhenden Vorstellungen geringer; übermäßige geistige und körperliche Anstrengung, gleichwie vollkommene Ruhe, die Verdauung besonders reichlicher und schwerer Speisen, zu viel geistige Getränke machen ihn offenbar langsamer." (Drbal.) Das Wort Seele, goth. saivala, auf dem Grundbegriffe der bewegenden Kraft mit See, goth. saivs, verwandt, bedeutet eigentlich die bewegende, wogende Kraft eines zum Leben geschaffenen Wesens. Die Gottlosen sind wie ein ungestüm Meer, das nicht stille sein kann, und seine Wellen Koth und Unflath auswerfen. Jes. 57, 20.

„Mein Herz gleicht ganz dem Meere,
Hat Sturm und Ebb' und Fluth,
Und manche schöne Perle
In seiner Tiefe ruht." (H. Heine.)

4) Die Reproduction. Die Vorstellungen, welche einmal in der Seele entstanden sind, gehen, obgleich sie zeitweilig durch andere Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt werden, für die Seele nicht verloren und kehren unter gewissen Bedingungen in das Bewußtsein zurück, werden reproducirt. Diese Reproduction ist unmittelbar, indem, nachdem die hemmenden Vorstellungen weggefallen sind, die verdunkelte Vorstellung frei steigt. Das geschieht, wenn eine der verdunkelten Vorstellung gleiche Empfindung in das Bewußtsein tritt, dadurch die früher hemmenden Vorstellungen selber hemmt, so daß die alte frei wird, mit der neuen verschmilzt und verstärkt wird. Auf dieser Verstärkung der älteren Vorstellungen durch neue Reize beruht das Bekanntwerden mit den Gegenständen, das stete Bewußtsein von unseren täglichen Beschäftigungen u. s. w. Auch ähnliche Vorstellungen üben den gleichen Einfluß, so daß z. B. der Ton einer Stimme uns einen ähnlichen sonst gehörten ins Bewußtsein ruft.

Wichtig ist die unmittelbare Reproduction für die Gründlichkeit des Unterrichts und für die Uebung bis zum stets bereiten Eigenthum.

Die Reproduction ist mittelbar, wenn eine verdunkelte Vorstellung durch verschmolzene Vorstellungen (Mittel, Hülfen) gehoben wird.

Je mehr Hülfen eine Vorstellung hat, desto öfter wird sie ins Bewußtsein gelangen; daher bringen Menschen immer wieder dieselben Gedanken vor, weil ihr ganzes Sinnen auf einen bestimmten Ideenkreis theils nach dem Berufe (Kaufmann, Landmann, Gelehrter), theils nach dem sittlichen Zustande (Unzüchtiger, Prahler) gerichtet ist. Für die Erziehung ist es daher wichtig, den Vorstellungen mit gutem Inhalt durch viele Hülfen zu leichter Reproduction zu verhelfen.

Die Gesetze, nach denen die mittelbare Reproduction erfolgt, sind a. das Gesetz der Aehnlichkeit, b. das Gesetz des Contrastes oder des Gegensatzes, c. das Gesetz der Gleichzeitigkeit, d. das Gesetz der Reihenfolge (Succession).

a. Nach dem Gesetz der Aehnlichkeit werden ähnliche Vorstellungen durch einander reproducirt. Das Gleiche der ähnlichen Vor-

stellungen verstärkt sich, während das Ungleiche sich hemmt und dadurch sich gegenseitig festhält.

Beispiele: Porträt und Person, Aehnlichkeit der Gegend und ähnliche Menschen, eine Anekdote, ein Witz erinnern an ähnliche (Erzählen steckt an). Die Gleichnisse, Allegorien, Bilder, Metaphern in der Poesie gehören hierher.

b. Nach dem Gesetz des Contrastes reproduciren sich contrastirende Vorstellungen.

Ein auffallend dicker Mensch erinnert an einen auffallend magern, ein enges Thal an eine weite Ebene, eine lustige Geschichte an eine traurige, der Palast an die enge Hütte. Auf Contrasten und deren Verknüpfung beruhen Wortspiele, Witz und Ironie, z. B. Das ist ein großer Feldherr, ein tapferes Heer! Ein einziges Weib führen sie als Gefangene mit fort!" — „Und mit der Axt hab' ich ihm's Bad gesegnet." (Schiller, Tell I, 1.)

c. Nach dem Gesetz der Coexistenz reproduciren sich Vorstellungen, die gleichzeitig im Bewußtsein waren, einander als Theile einer Gesammtvorstellung durch diese.

Die Vorstellung eines Gegenstandes reproducirt die Merkmale, die Ursache die Wirkung, die Sache das Zeichen, der Geruch den Geschmack und umgekehrt. Die Vorstellung der Heimath erweckt die Vorstellung von Spielgenossen (Lied eines Landmannes in der Fremde von Salis „Traute Heimath meiner Lieben ꝛc." Schloß Boncourt v. A. Chamisso), die Jahreszahl das Ereigniß, welches da geschehen ist, der Ort erinnert an Personen (Sanssouci an Friedrich den Großen ꝛc.).

d. Nach dem Gesetz der Succession reproduciren sich Vorstellungen in derselben Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich im Bewußtsein gewesen sind. Das erste Wort eines auswendig gelernten Stücks erinnert an das nächste und so fort. Der Grund davon liegt in der engen Verbindung (der Reihe), in welche die aufeinander folgenden Vorstellungen treten, und welche zwischen den beiden neben einander stehenden am stärksten ist. Solche Reihen sind die Regenbogenfarben, die Tonleiter, die Worte eines Gedichts, die Töne einer Melodie ꝛc.

Es kommt öfter vor, daß uns das Mittelglied einer solchen Reihe in das Bewußtsein tritt, dann beginnt bei ihm die Reihe nach vorwärts und rückwärts und zwar nach dem Anfangs- und Endpunkte hin, wenn nicht andere Hülfen eintreten, schwächer. Ist die rückwärtige Reihe kurz, so kann der Ueberblick noch ziemlich klar sein, ist sie aber länger, als daß sie leicht überblickt werden könnte, so bleibt uns nur ein dunkler Gesammteindruck.

„Mit dem Namen der Associationen pflegt man das gegenseitige Haften der Eindrücke an einander zu bezeichnen, das wir auch in ihrem unbewußten Zustande als fortbestehend betrachten müssen, um ihr gemeinschaftliches Hervortreten im Augenblicke der Wiederbelebung zu begreifen." (Lotze.)

Tritt der Fall ein, daß mehrere Reihen sich kreuzen, indem sie eine Vorstellung gemein haben, und diese gemeinsame Vorstellung tritt in das Bewußtsein, so kann man, da diese mit den ihr zunächst stehenden Vorstellungen der verschiedenen Reihen zusammenhängt, aus einer Reihe in die andere kommen.

Im Unterrichte müssen daher die Elemente jeder Reihe in sich und besonders an der kreuzenden Stelle innig verschmolzen und öfter wiederholt werden (Repetitio mater est studiorum). Die Erklärung des 1. Artikels und der 4. Bitte im Katechismus sind sich kreuzende Reihen. Aehnlich die Melodien „Gott des Himmels und der Erden“ und „Freu' dich sehr, o meine Seele“ **g a h d g fis e d** und **g a h a g fis e d.**

Die Reproduction kann gehemmt und gefördert werden durch folgende Ursachen:

a. Starke Sinnesreize, die von uns wahrgenommen werden, hemmen die Reproduction. Der unerwartete Eintritt einer Person bringt den Redner ins Stocken, dagegen fördert die Abwesenheit derselben, z. B. Schließen der Augen, den Fluß der Vorstellungen.

b. Gemüthsbewegungen (Affecte), z. B. Zorn hemmen die Reproduction, indem sie nur die ihnen verwandten Vorstellungen festhalten und erregen, daher erfordern geistige Arbeiten Ruhe und Freiheit des Gemüths.

c. Der Wille kann uns bei bestimmten Vorstellungen festhalten, aber auch z. B. wenn wir uns auf einen entfallenen Namen besinnen wollen, gerade die Reproduction hindern, so daß der Name uns erst einfällt, wenn wir den Willen nicht mehr darauf richten.

d. Störungen des Nervenlebens durch Krankheit, Alter 2c. hemmen die Reproduction, dagegen fördern leichte Reize auf dasselbe, Gehen, mäßiger Genuß geistiger Getränke u. s. w., die Reproduction.

e. Die Hülfe der Associationsbewegungen ist hier zu beachten. Wir summen eine Melodie, die wir behalten wollen, leise mit. Lautes Lernen. Lotze, Mikrokosmus I, S. 240—256.

5) Das Gedächtniß. Auf der Reproduction der Vorstellungen beruht das Gedächtniß, welches die Vorstellungen, auch wenn sie aus dem Bewußtsein geschwunden sind, aufbewahrt und sie ohne Veränderung ihres Inhalts in ihrer ursprünglichen Ordnung wieder hervorruft. Ein gutes Gedächtniß soll a. leicht auffassen, b. treu in der unveränderten Wiedergabe sein, c. dauerhaft das Gemerkte lange bewahren, d. dienstbereit das Gemerkte bei jedem Anlaß ohne langes Besinnen reproduciren und e. umfangreich sein, indem es viele und mancherlei Vorstellungen aufnimmt und reproducirt. Ein gutes Gedächtniß erlangt man durch inniges Interesse für die Gegenstände, durch Erweiterung der Vorstellungsreihen, durch Verknüpfung der neuen Vorstellungen mit alten leicht reproducirten. Wer sich für Töne, Orte, Namen 2c. interessirt, der erhält auch ein gutes Ton-, Orts-, Namengedächtniß 2c.

Ein großer Rechenmeister, der in London im Theater gewesen war, als Garrik spielte, wußte nichts vom Inhalt des Schauspiels, konnte aber angeben, wie viele Wörter jeder Schauspieler gesprochen hatte. „Inoculir' Alles auf dein Lieblingsstudium, und es ist dir auch im späteren Alter, als hättest du es vor dem dreißigsten Jahre, bis zu welcher Zeit beim Menschen Alles in der Blüthe steht, gelernt.“ (Hippel.)

Das Auswendiglernen (Memoriren), das absichtliche Aneignen der Vorstellungsreihen, geschieht a. nach der blos äußeren Verknüpfung der

Vorstellungen nach Gleichzeitigkeit und Succession, das mechanische Gedächtniß, b. nach dem Gesetze der Aehnlichkeit und des Contrastes, das ingeniöse Gedächtniß, und c. nach der inneren Verbindung, in welche die Vorstellungen durch das Denken treten, das judiciöse Gedächtniß.

„Man kann sich durchs Ingenium und durchs Judicium im Auswendiglernen helfen. Wenn man auswendig lernt, ohne sich durchs Ingenium, oder durchs Judicium zu helfen, so nenne ich solches das mechanische Gedächtniß (memoriam mechanicam). Wenn man aber sich eine Aehnlichkeit mit etwas Bekanntem macht, und dadurch das Gedächtniß erleichtert, so nenne ich es memoriam ingeniosam, und wenn man durch eine rechte Ueberlegung Etwas behält, so nenne ich es memoriam judiciosam." (Flattich.)

a. Das mechanische Gedächtniß bringt durch öfteres Wiederholen eine Vorstellungsreihe zu größerer Klarheit und zu stärkerer mechanischer Verbindung in ihren Theilen. Trotzdem ist diese äußerliche Art der Verbindung unzuverlässig, da die einzelnen Vorstellungen nicht innerlich verbunden werden, aber sie ist nothwendig da, wo die Vorstellungen, die eingeprägt werden sollen, auch nur äußerlich verbunden sind, also beim Auswendiglernen von Vocabeln, Namen, Regeln ꝛc. Eine festere Verbindung wird schon durch die Umkehrung oder durch Gedächtnißverse und Gedächtnißwörter (voces memoriales) erzielt, z. B.

„An, auf, hinter, neben, in,
Ueber, unter, vor und zwischen
Stehen mit dem vierten Fall,
Wenn man fragen kann: wohin?
Mit dem dritten stehn sie so,
Daß man nur kann fragen: wo?"

b. Das ingeniöse Gedächtniß verbindet nach dem Gesetz der Aehnlichkeit und des Contrastes die an sich unverwandten und vereinzelten Vorstellungen durch künstliche Hülfsmittel, so daß man auf diese Weise eine Gedächtnißkunst (Mnemotechnik, Mnemonik, Anamnestik) gebildet hat.

Diese ist von K. Otto Reventlow, Herm. Kothe (Lehrb. der Mnemonik. 2. Aufl. Hamburg 1852) und Kühne (Leitfaden der Mnemotechnik. Gotha, Gläser, 1875) bearbeitet. Um die Planetennamen einzuprägen, erfand man folgende Hülfsvorstellungen: Im Mergel (Mercur) wuchs eine Nuß (Venus), die fiel auf die Erde (Erde), da fraß sie ein Marder (Mars), aus dessen Pelze machte ich eine Weste (Vesta) ꝛc. Ein mnemonisches System braucht die Pädagogik für ihre Zwecke nicht, aber für manche Erleichterungen durch Anknüpfung von Namen, Zahlen ꝛc. an andere Gegenstände findet sich im Unterrichte Gelegenheit, und diese ist mit Ausschluß alles Künstlichen und Gesuchten zu benutzen. Curtmann: „Wird von der Einführung älterer Leute in die Mnemonik abgesehen, werden die Vorstufen in der Jugend beschritten, namentlich durch Spiele eingeübt, welche das Gedächtniß an sich stärken, aber zugleich zur technischen Association befähigen, so hat die Erziehung gewiß dankenswerthe Resultate zu erwarten."

c. Das judiciöse Gedächtniß verknüpft die Vorstellungen innerlich nach ihren nothwendigen Beziehungen durch Urtheile. Es ist nur anwendbar, wo die Vorstellungen nicht einen blos zufälligen, sondern einen nothwendigen durch ihren Inhalt gebotenen Zusammenhang haben,

diese sind aber auch nur wahrhaft wissenswerth, so daß für das Auswendiglernen der Satz gilt: quantum scimus, tantum memoria tenemus, oder: Nichts Unverstandenes lerne auswendig!

Die Kunst des Gedächtnisses ist Uebung und Arbeit, darum lerne täglich etwas auswendig. Beachte auch S. 20 über die Hemmung und Förderung der Reproduction. Dörpfeld, Zur pädagogischen Psychologie. I. Denken und Gedächtniß. Gütersloh, Bertelsmann. 1866.

Vom Gedächtniß ist die Erinnerung unterschieden, welche nicht nur wie das Gedächtniß in unveränderter Form reproducirt, sondern damit ausdrücklich den Gedanken verbindet, daß diese reproducirten Vorstellungen ein von uns früher Wahrgenommenes seien. Auch sie kann unwillkürlich und willkürlich sein. Wiedererkennen eines Freundes und dadurch Erinnerung an den gemeinsamen Wohnort und die gemeinsamen Erlebnisse 2c.

Durch das Sinken der Vorstellungen geschieht es, daß sich verdunkelte Vorstellungen nicht wieder in das Bewußtsein erheben, so daß wir sagen: sie sind vergessen. Dabei sind mehrere Grade zu unterscheiden, indem die Vorstellung erst nach längerem Besinnen sich wieder einstellt, oder trotz der Besinnung nicht wiederkehrt, oder daß sie uns ganz ungeläufig geworden ist, so daß wir sie für absolut vergessen halten, jedoch lehrt die Erfahrung, da im Traume oder in Krankheiten längst vermißte Vorstellungen wiederkehren, daß es kein absolutes Vergessen gibt. Relativ vergißt man unwillkürlich Vieles, was man aber gern vergessen möchte, vergißt man gerade nicht.

Wie alte Leute an Vergeßlichkeit leiden, so ist die Jugend vergeßlich aus Zerstreuung; Gewöhnung zur Aufmerksamkeit ist Hülfe gegen die Vergeßlichkeit; Vergessen der Wohlthaten (Undank = Nicht Gedenken) ist ein sittlicher Fehler.

6) Die Einbildungskraft. Neben der Reproduction, welche die Vorstellungen unverändert ins Bewußtsein zurückbringt, gibt es auch eine Reproduction, welche die Vorstellungen anders gestaltet. Diese letztere nennt man Einbildungskraft oder Phantasie.

Die Phantasie ist nicht schöpferisch (productiv), sie bringt keinen neuen Stoff hervor, sie bildet nur die Form um (Pegasus, Centaur, Riesen, Zwerge, Göttergestalten 2c.). Erzählern und Kindern spielt die Phantasie manchen Streich.

Nach der Thätigkeit der Einbildung unterscheidet man eine abstrahirende, determinirende und combinirende Einbildungskraft.

a. Durch Abstraction scheidet die Einbildungskraft einzelne Theilvorstellungen aus, hebt die Vorstellungen aus ihrer räumlichen Umgebung und zeitlichen Folge heraus, isolirt sie, setzt sie in andere räumliche und zeitliche Verhältnisse, oder reinigt sie, indem sie von dem Wesenhaften, Bedeutsamen und Interessanten das Beiwerk absondert. Durch diese letztere Thätigkeit arbeitet sie dem Denken vor, indem sie Gemeinbilder (Schemata), welche das mehreren Vorstellungen Gemeinsame enthalten, schafft, und dadurch das Bilden der Begriffe vorbereitet.

b. Die determinirende Einbildungskraft schiebt in eine Mehrheit verschmolzener Vorstellungen neue Glieder ein und verlängert

die Reihen, oder sie individualisirt das Allgemeine. Sie macht ein Erlebniß in der Erzählung anschaulich, zerlegt die großen Acte in einzelne Scenen, findet zu abstracten Regeln die Beispiele und macht aus dem allgemeinen Gesetz das Gebot und die Vorschrift.

Roman, Schauspiel, Erzählungen, Fabel und deren allgemeine Idee, Lehre ꝛc.

c. Die combinirende Einbildungskraft schafft durch Abstraction und Determination zugleich neue combinirte Formen, singende Bäume, sprechende Thiere, verwandelte Prinzen und Prinzessinnen im Märchen, die Wunderthiere der Sphinxe u. s. w., die wunderbaren Traumgestalten.

Einfluß der Phantasie auf das ganze Leben, auf Entstehung und Heilung der Krankheiten, auf Bildung u. s. w. Feuchtersleben, Diätetik der Seele, S. 25—41; „Halte deinen Bruder für gut, und er ist es; vertraue dem Halbguten, und er wird gut; muthe deinem Zöglinge Fähigkeiten zu und er wird sie entwickeln, — halte ihn für unbildbar — und er wird es bleiben. Erkläre dich für gesund — und du magst es werden! Die ganze Natur ist ja nur Echo des Geistes, und es ist das höchste Gesetz, welches sich in ihr auffinden läßt: daß aus dem Ideellen das Reale werde — daß die Idee allmählich die Welt nach sich gestalte.“ „Sie (die Phantasie) ist ein sanftes vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, — wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift.“ Die Dichter sind die Gärtner der Phantasie, welche ihre wilden Gewächse veredeln und die niederen Gebilde, mit denen eine durch die Enge des Lebens blindlings gereizte Phantasie in Aberglauben und Irrthum wuchert, verdrängen durch höhere und veredelte, so daß jene niederen dagegen erbleichen.“ — „Wer lange Zeit dahin gehet, so daß er die Phantasie völlig hat Meister sein lassen, bei dem geht es schwer, bis er zu einer rechten Aufmerksamkeit und Nachdenken gelangt. Daher auch mancher junge Mensch, der auch sonst gute Gaben hat, nicht im Stande ist, eine kurze Zeit zuzuhören, und die Gedanken beisammen zu haben. Daher kommt es auch, daß Manche das Rechnen sauer ankommt, und in Dingen, wo ein langer Zusammenhang ist, nicht fortkommen können.“ (Flattich.) — Spielgeräth entwickelt die Phantasie, aber es muß zweckmäßig gewählt werden, ebenso bilden Märchen, Sagen, Fabeln und Erzählungen die Einbildungskraft, aber es muß zweckmäßig gewechselt werden, um die Kinder nicht zu Phantasten zu machen. Am besten regelt der Unterricht die Phantasie durch Gewöhnung an sorgfältige Anschauung, und deren Benutzung zur Bildung von Vorstellungen, Begriffen ꝛc.

Auf der veränderten Reproduction der Vorstellungen beruht auch der Traum und das Traumleben der Seele, welches die Mitte zwischen Wachen und Schlafen hält. Im Wachen sind wir der bewußten Empfindung und willkürlichen Bewegung mächtig, so daß wir die äußeren Reize mit Absicht aufnehmen oder abwehren. Im Schlafe dagegen sind die äußeren Sinne geschlossen, das Bewußtsein von der Außenwelt ist aufgehoben und der Willenseinfluß auf die Muskeln hat aufgehört, so daß das geistige Leben verdunkelt ist. Das allmähliche Eintreten und Wiederzurücktreten dieser Erscheinungen läßt sich an der Beobachtung der verschiedenen Stadien, welche der Schlaf durchläuft, der Schläfrigkeit, dem Einschlafen, dem tiefen Schlafe, dem Schlafe mit Träumen und dem Erwachen nachweisen, dagegen ist der Schlaf selber noch nicht erklärt.

Für die leibliche Erziehung ist wichtig: Es wird im Schlafe weniger Wärme erzeugt, so daß der Körper gegen äußere Kälte viel empfindlicher ist. Die Verdauung geht langsamer vor sich, so daß vor dem Schlafe nicht viel gegessen werden darf, dagegen assimilirt im Schlafe der Organismus die bereits zur organischen Flüssigkeit verarbeiteten Stoffe, so daß wir gestärkt vom Schlafe erwachen. „Der Schlaf, das nährendste Gericht beim Fest des Lebens." Shakespeare, Macbeth II. 2. — Für den Unterricht ist bedeutsam, daß im Schlafe die Seele aus der Zerstreuung der Außenwelt sich sammelt und in sich selbst orientirt, so daß wir das, was wir am Abend lernten, am Morgen um so fester und tiefer besitzen. Für die Erziehung ist wichtig, daß die Gefühle, die uns in den Schlaf begleiten, die Begehrungen, die wir zuletzt haben, um so tiefer sich einbilden. Darum sagt die Schrift: „Lasset die Sonne nicht über euern Zorn untergehen." Vergl. Erdmann, Psycholog. Briefe. 6. Br.

Der Traum findet statt in den Uebergängen vom Wachen zum tiefen Schlaf und umgekehrt. In demselben halten wir unsere unwillkürlichen Einbildungen für wirkliche Dinge und Erlebnisse, da wir nicht im Stande sind, sie mit diesen zu vergleichen und davon zu unterscheiden. Darum scheinen die Gesetze der Wirklichkeit im Traume nicht zu gelten, Buntes, Wunderliches, Unmögliches und Seltsames wechselt in ihm ab; indeß ist die Reproduction in den Traumbildern nicht gesetzlos. Der Traum entsteht 1) aus der Einwirkung äußerer oder innerer Reize auf die Nerven, welche dadurch thätig werden, aber nicht völlig erwachen. Der veranlassende Reiz, das Objective, welches dem Traume zu Grunde liegt, wird zu einer Reihe von Bildern ausgesponnen, welche nach den Gesetzen der Reproduction verlaufen. Hieraus erklären sich die Träume, in welchen der Schläfer von einer Sinnes- oder Körperempfindung, z. B. Druck, Wärme, Kälte 2c., ergriffen, daraus ein weit ausgesponnenes Traumbild, z. B. einzelne Töne zu Melodien u. s. w., gestaltet. 2) Als Veranlassung und Inhalt des Traumes müssen auch die Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen bezeichnet werden, welche vor dem Schlafe im Bewußtsein herrschend sind und sich beim Einschlafen, wenn auch nur dunkel, darin erhalten, so daß der Traum seinen Grundton von der im Wachen herrschenden Stimmung erhält, z. B. Lösung wissenschaftlicher Aufgaben im Traume, Verhältnisse zu anderen Personen.

Aus der zweiten Ursache lassen sich Träume auslegen, so daß z. B. der Traum, in welchem mein Nachbar mich tödten will, nicht bedeutet, jener habe diese Absicht, sondern nur, daß ich ihn dazu fähig halte. Der Traum offenbart also nichts über Fremdes, sondern erschließt unser eigenes Innere, so daß er ethisch von großer Bedeutung ist; denn das Böse, welches mir im Traume einfällt, kann ich wachend vollführen. „Wenn Plato sagt, daß die guten Menschen sich nur im Traume erlauben, was die Schlechten im Wachen thun, so stellt sich auf seine Seite unser Gewissen, welches uns schamroth werden läßt über eine Schlechtigkeit, die wir im Traume verübten, und als den Besten den preist, dem dergleichen „auch nicht im Traume einfällt". Wie es in der Welt steht, das lehren uns die Träume nicht, aber wie es um uns steht, können sie uns oft lehren." (Erdmann.) — *F. Splittgerber, Schlaf und Tod und die damit zusammenhängenden Erscheinungen des Seelenlebens. Halle, Fricke. 1866.

7) Das Denken. Das Denken beruht auch auf der Reproduction, erhebt aber die Gemeinbilder, welche die Phantasie schafft, noch höher zu Begriffen und verbindet die Vorstellungen mit Rücksicht auf den Inhalt des Vorgestellten, so daß sie nach ihrer inneren (logischen) Zusammengehörigkeit oder Nichtzusammengehörigkeit verknüpft und getrennt werden. Das Denken findet den einfachsten Ausdruck im Urtheil.

Wer im Denken nach der Beschaffenheit und den Verhältnissen der vorgestellten Gegenstände sich richtet, ist verständig, wer nur den nach den Gesetzen der Ideenassociation ablaufenden Vorstellungen folgt, ist unverständig, denkt nicht. Bei den Kindern findet sich erst ein dem Denken analoges Vorstellen. Von dem verständigen Denken unterscheidet man das vernünftige Denken, welches Gründe und Gegengründe vernimmt und sich nach den überwiegenden unter ihnen entscheidet. Durch die Vernunft unterscheidet sich der Mensch vom Thier, aber er wird nur im Zusammenleben mit anderen, im gesellschaftlichen Leben, vernünftig. Die Unvernunft will oder kann keine Gründe hören, so daß sie über den momentanen Eindruck sich nicht erhebt. So nimmt das Kind, oder der Leidenschaftliche, durch die Verblendung und Gewalt der Leidenschaft fortgezogen, weder Bitten noch Vorstellungen, weder Ermahnung noch Drohung, weder Gründe noch Widerlegung an. Die vernünftige Ueberlegung ist nöthig 1) beim Schließen; 2) bei der Ueberschreitung der Erfahrung durch das Denken zum Unendlichen und Unbedingten; 3) beim Wählen unter Zwecken, also bei der Bildung praktischer Grundsätze, so daß die Vernunft auch beim Willen besprochen werden muß.

Die formale Logik lehrt die Formen und Gesetze des Denkens (cfr. § 19) in der Lehre von den Begriffen, den Urtheilen und Schlüssen kennen, die Psychologie behandelt die Denkformen, wie sie in der Seele zu Stande kommen und andere psychologische Erscheinungen, die für das Denken von Wichtigkeit sind. Sie betrachtet daher:

a. Die Begriffe. Begriffe sind nichts Fertiges und Abgeschlossenes in uns, sondern sie entstehen uns, indem wir das Gleiche oder Aehnliche in wiederholten Wahrnehmungen desselben Gegenstandes oder ähnlicher Gegenstände uns vorstellen. Haben wir z. B. eine Menge verschiedener Bäume wahrgenommen, so erhalten wir die Gesammtvorstellung (den psychischen Begriff) des Baumes, indem das Identische aller der wahrgenommenen Bäume sich verbindet und dadurch verstärkt, während das Nichtidentische, Entgegengesetzte (Verschiedene) in der Reproduction sich gegenseitig hemmt und verdunkelt. Durch fortgesetzte Wahrnehmung muß diese Verdunkelung immer größer werden, aber ganz verschwinden werden die ungleichen Theile nicht, eine vollständige Abstraction findet nicht statt, so daß der psychische Begriff immer im Schweben ist. Dieses Schwanken und Unbestimmte muß zunehmen, je weiter sich der Begriff von den sinnlichen Wahrnehmungen entfernt, je abstracter er wird, weil er dann nicht mehr das Gemeinsame ähnlicher Wahrnehmungen, sondern nur das Gemeinsame ähnlich gebildeter Begriffe enthält. Daher sind rein wissenschaftliche Begriffe so schwer, logische Ideale, denen das gemeine Denken nur selten nachkommt. Dadurch aber, daß das gemeine Denken sich der schwankenden psychischen Begriffe bedient, entstehen unzählige Meinungen, Ansichen, Vorurtheile und Irrungen, und über jedes

Ding hat jeder seinen eigenen, absonderlichen, freilich rohen psychischen Begriff.

Welche Dinge auf die Bildung der Begriffe einwirken, veranschaulicht die Geschichte Christian Schmidt's von dem klugen Knaben, der unter einer Eiche liegt. Es kommt ein Mann vorüber und sagt: welch prächtiges Bauholz! „Guten Morgen, Zimmermann!" grüßt ihn der Knabe; ein anderer kommt und sagt: welche prächtige Borke! „Guten Morgen, Lohgerber!" ein dritter ruft, welch prächtiger Baumschlag! „Guten Morgen, Maler!" Alle drei haben nicht den logischen Begriff. — An der Vermehrung, Berichtigung und Gliederung der Begriffe arbeiten die empirischen und philosophischen Wissenschaften (Naturwissenschaft, Mathematik 2c.) immerfort, und zu durchgängig unveränderlichen und feststehenden Begriffen kann es erst dann kommen, wenn alle mögliche Erfahrung durchlaufen ist und die Wissenschaften vollendet sind. — Halte auf gründliche Anschauungen!

b. Die Urtheile. Erst durch Urtheile bilden sich die Begriffe, so daß das erste Denken in Urtheilen geschieht. Treten uns nämlich zwei Vorstellungen in das Bewußtsein, so entsteht ein Schwanken in uns, in welcher Beziehung beide zu einander stehen, das ist das Ueberlegen, nach dem wir rascher oder langsamer das Urtheil fällen. Die ersten Urtheile sind die singulären bejahenden Urtheile, in denen einem Gegenstande ein Merkmal beigelegt wird, welches besonders auffällt und vorher noch nicht bemerkt wurde, z. B. dieser Baum blüht. Die verneinenden Urtheile entstehen, wenn die Wahrnehmung eines Gegenstandes etwas Anderes, als was erwartet wurde, bringt, was sich dem Erwarteten hemmend entgegenstellt, z. B. dieser Knabe kann noch nicht gehen. Von dem singulären Urtheile geht das Denken fort zum particulären, während die universellen Urtheile nicht ohne den gehörigen Nachweis ihrer Allgemeinheit und Allgemeingültigkeit auftreten und erst im philosophischen Denken klar werden.

c. Die Schlüsse. Das Urtheilen geht, wenn wir uns der Gründe bewußt werden, auf denen das Urtheil beruht, in das Schließen über. Die einfachste und darum am ersten und meisten vorkommende Schlußart ist das Schließen aus der Analogie. Es bildet sich gewohnheitsmäßig durch die mechanisch wirkende Macht der Reproduction ähnlicher Vorstellungen und wird erst später mit Bewußtsein und Ueberlegung gebildet. Wir haben öfter den Verlauf, z. B. des Zorns, bei einem Menschen gesehen, wir sehen jetzt wieder den Anfang eines Zornausbruchs und schließen, daß derselbe ebenso verlaufen werde, wie die früheren, wir schließen also aus vielen ähnlichen Fällen auf den einzelnen Fall, dadurch wird die Analogie Wegweiser zur Induction, in welcher man aus möglichst vielen gleichartigen Fällen auf ein allgemeines Gesetz schließt. Man setzt dabei voraus, daß, was so Vielen zukomme, wesentlich sein und also Allen zukommen müsse; freilich muß die Induction möglich vollständig und genau im Einzelnen sein. Das Urtheilen und Schließen geht nach und nach, indem es der Gründe sich bewußt wird, über das mechanische Verbinden der Vorstellungen in der Reproduction hinaus und verbindet die Vorstellungen nach ihrer inneren Natur. Dadurch wirken sie rückwärts reinigend auf die Bildung der

Begriffe, und Bearbeitung der Begriffe ist daher das eigentliche Ziel aller intellectuellen Bildung.

Es kommt in der Erziehung sehr viel darauf an, daß die ersten Urtheile und Schlüsse, welche der Mensch bildet, richtig sind, und daß das in ihnen sich kundgebende logische Verfahren klar und deutlich erkannt wird. Hat das Kind mit vollem Bewußtsein nur einen einzigen richtigen logischen Schluß gebildet, so ist es für alles Schließen empfänglich und gebildet.

d. Die Apperception (Aneignung). Zu den alten Vorstellungen und Vorstellungsgruppen treten fortwährend neue hinzu, welche umgestaltend auf jene Verbindungen einwirken und selbst dabei mit umgeformt werden. Diese Wechselwirkung nennt man Apperception (Aneignung). Fälle der Apperception sind das gedächtnißmäßige Aneignen, die Verschmelzung der neuen Wahrnehmung mit den Vorstellungen gleichen Inhalts zu den psychischen Begriffen, die Verbindung der neuen Vorstellungen mit den alten durch Urtheilen und Schließen. Bei allen diesen Fällen bemerken wir eine bedeutende Einwirkung der alten durch Beschäftigung, Aufenthaltsort, Studium 2c. erworbenen und eigenthümlich gestalteten Vorstellungsmassen auf die neuen Wahrnehmungen; allein auch die neuen Wahrnehmungen sind, darauf beruht vorzugsweise die Entwickelung des Geisteslebens zu höheren Stufen, nicht ohne Einfluß auf den alten Bestand des Vorstellungslebens. Die Apperception kann aber auch aus lauter reproducirten Vorstellungsmassen bestehen, indem sich zwei bereits gegebene, aber unter sich noch unverbundene Vorstellungsmassen begegnen, so daß die stärkere die schwächere umbildet und sich mit ihr verbindet, sie assimilirt. Diese Art Apperception nennt man innere Wahrnehmung (inneren Sinn).

Da, wie wir gesehen haben, der Mensch je nach seiner Arbeit, seinem Alter, seiner Stellung eine eigene Vorstellungsmasse und in derselben eine besondere herrschende, stärkere Vorstellungsgruppe besitzt, so bleiben manche neue Wahrnehmungen und Erfahrungen, weil sie jener Vorstellungsmasse fremd sind, für einen Menschen etwas blos Aeußerliches.

„Ein deutliches Beispiel von der bedeutenden Rolle, welche die Apperception in der sinnlichen Auffassung überhaupt spielt, liegt in der Anschauung äußerer Dinge von größeren Dimensionen. Treten wir z. B. in eine lange Straße, oder in eine schmale Allee von mäßiger Länge, so erscheint sie unserm Auge als am entgegengesetzten Ende geschlossen; würden wir die innere Perception rein durch die sinnliche Auffassung vollziehen, so müßten wir nothwendig glauben, die Straße sei in einem spitzen Winkel gebaut, die Allee als ein Winkel gepflanzt. Aber nicht nur glauben wir dies nicht, sondern es entsteht auch nicht der geringste momentane Zweifel, ob die Allee sich gegen das Ende verengere oder in geraden Linien parallel laufe. Dies kommt natürlich daher, weil wir unsere Vorstellung von der Allee, in die wir selbst zum ersten Male treten, gar nicht nach dem sinnlichen Eindruck machen, sondern dieser wird unmittelbar durch die innere Apperception abgelöst, d. h. es tritt an seine Stelle jene in der Seele bereits vorhandene, nunmehr reproducirte, durch mehrfache Anschauung berichtigte, Anschauung der Sache. Ja, wenn einmal eine Allee spitzwinkelig wirklich wäre, so würden wir, sobald wir uns davon überzeugten, erstaunt darüber sein, und uns verwundern, daß wir es nicht gleich gesehen haben, und gleichwohl hatten wir es doch wirklich gesehen. So dient die Apperception

dazu, die optischen Fehler zu corrigiren, denen wir fortwährend ausgesetzt sind, von denen wir aber nur eben deshalb kein Bewußtsein haben, weil sie immer durch die (schon der frühesten Kindheit angehörige) Apperception ausgeglichen werden." (Lazarus, Das Leben der Seele 2c. Berlin, H. Schindler. 1857. Bd. II, S. 29.)

e. Die Aufmerksamkeit. Für die Perception (den ersten Eindruck, welchen ein Reiz auf die Seele macht) und die Apperception ist die Aufmerksamkeit, die Richtung und Concentration des Bewußtseins auf die bereits vorhandene oder zu erwartende Sinnesempfindung, Vorstellung oder Vorstellungsreihe besonders wichtig. Man unterscheidet unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit macht sich für gewisse Gegenstände, obwohl für verschiedene bei verschiedenen Individualitäten und Bildungsgraden und mit verschiedener Ausdauer, ganz von selbst, sie findet sich auch bei dem kleinen Kinde. Sie hängt ab von der Stärke, der Dauer und Menge, dann aber auch von der Seltenheit, Neuheit und Unerwartetheit der Reize, sie verengt das Bewußtsein und concentrirt dessen Licht auf eine Wahrnehmung, so daß diese durch ihre Klarheit den Inhalt des Bewußtseins vorherrschend ausfüllt. Daher wird die Aufmerksamkeit durch eine zu große Menge oder einen zu schnellen Wechsel der Reize getheilt, zerstreut und geschwächt.

Am meisten erregen solche Objecte unsere Aufmerksamkeit, die uns zum Theil bekannt, zum Theil unbekannt oder neu sind, deshalb spricht der Lehrer, welcher die natürliche Aufmerksamkeit auf der Unterstufe benutzen muß, von den Einrichtungen der Schulstube 2c., gibt nicht zu viel auf einmal, um die Anfangsgründe festzustellen und um die Aufmerksamkeit nicht zu ermüden, stellt den Gegenstand, auf den geachtet werden soll, möglichst isolirt hin 2c.

Die willkürliche Aufmerksamkeit hängt vom Willen ab.

„Die willkürliche Aufmerksamkeit muß durchaus erst gelernt werden, die Concentration derselben läßt sich selbst durch ernstes momentanes Wollen nicht vom Kinde auf längere Zeit hervorbringen, ja sogar unter den Erwachsenen besitzen nur wenige diese Macht. Der Unterricht, welcher diesen Umstand übersieht oder doch nicht fortdauernd und fest genug im Auge behält und sich nach ihm richtet, muß nothwendig mehr oder weniger unfruchtbar bleiben." Waitz, Allgemeine Pädagogik S. 346, wo die Bildung der Aufmerksamkeit sehr gut behandelt ist.

Das Gegentheil der Aufmerksamkeit, insofern sie Sammlung um eine bestimmte Wahrnehmung bildet, ist die Zerstreutheit, welche sich bis zur gänzlichen Unordnung des Gedankenlaufes steigern kann. Die andauernde Aufmerksamkeit, die dauernd von dem Gegenstande gefesselt wird, heißt Interesse, welchem die Gleichgültigkeit gegenüber steht.

Die Aufmerksamkeit braucht sich nicht blos der Außenwelt zuzuwenden, sondern sie kann auch in der Selbstbeobachtung dem eigenen Innern zuschauen. Diese ist ein unentbehrliches Mittel zur höheren intellectuellen und sittlichen Ausbildung; denn sie beruhigt die Affecte, stumpft die Leidenschaften ab, vollendet die Erziehung des Menschen durch Selbstbildung und stellt alle seine Handlungen unter die stete Herrschaft der Ueberlegung und Besonnenheit.

f. Das Ich. Die Vorstellung des Ich wird erst im Laufe des

Lebens gewonnen, das Kind weiß ursprünglich weder von seinem Ich noch von seinem Nichtich. Zuerst lernt es durch die Sinne seinen Leib wahrnehmen, erkennt ihn aber noch nicht als seinen eigenen, darum redet es von sich in der dritten Person. Weiter hilft der Tastsinn, die Localisation, das Beziehen und Versetzen der Empfindungen an bestimmte Stellen des eigenen Leibes, und die Projection der Empfindungen, durch welche dieselben auf Objecte bezogen werden, die außer uns sind. Durch die Localisation kommt der Leib als Empfindender zum Bewußtsein, durch die Projection dagegen wird er Mittelpunkt der Empfindungen, die von Außendingen auf ihn eindringen. Mit dieser Vorstellung vom eigenen Leibe beginnt der Gegensatz zwischen Innen- und Außenwelt für das Kind Bedeutung zu gewinnen. Der Leib empfindet Angenehmes und Unangenehmes, er ist dem Kinde interessant, die Außendinge sind gleichgültig, obgleich es die Dinge der Umgebung, wie das Spiel beweist, auch für empfindende hält, aber das Kind leiht ihnen seine eigenen Empfindungen, da es noch nicht die wirkliche Empfindung dieser Dinge hat.

Weiter bilden die Reproductionen; sie bestimmen den Leib als Sammelplatz der Vorstellungen, Gefühle und sinnlichen Begehrungen, welche Handlungen erregen, die vom Leibe in die Außenwelt eingreifen und zum Leibe zurückkehren, um als Resultat die Befriedigung ihm zuzuführen. Durch diese Beziehung der Vorstellung am Anfange und Ausgange der Begehrung auf sich selbst bildet sich besonders das Selbst, so daß der Mensch sich als thätigen Machthaber, der die Außendinge nach seiner Absicht verändert, erfassen lernt, wobei aber Ich und Leib immer noch identisch aufgefaßt werden.

Erfahrungen lehren dann das Kind, daß der Leib gewisse Theile verlieren könne, ohne daß das Individuum ein anderes wird. Dazu ermattet die Empfänglichkeit für Leibesempfindungen, während der Umfang neuer Gedanken, edlerer Gefühle und Bestrebungen, Pflichten und Rechte theils durch Lehre und Mittheilung, theils durch eigenes Studium, im Handeln und in der Gesellschaft wächst. Dadurch wird der ideelle geistige Kern des Ich immer mehr hervorgehoben und der materielle, körperliche Gehalt tritt zurück. So nimmt das Ich den ganzen Lebensinhalt in sich auf (das empirische Ich) und faßt sich als Träger der Vorstellungen.

Sobald das Ich sich einigermaßen entwickelt hat, stellt sich neben dasselbe die Vorstellungsmasse eines fremden Ich; haben nun die beiden Vorstellungsmassen gleiche Punkte, an denen sie verschmelzen können, so reproducirt die Reproduction der einen Vorstellungsmasse auch die andere, und es entsteht das Wir. Das Wir bedeutet also das Gemeinsame des eigenen Ich und der einzelnen fremden Iche, die mit jenem zusammengefaßt werden. Wir = Freunde, Schüler, Deutsche, Menschen.

Die Vorstellung des „Wir“ ist von der größten moralischen und überhaupt praktischen Wichtigkeit, sie erzieht das Ich, indem sie dem eigentlichen Egoismus ein natürliches Gegengewicht gibt. In dem Kreise des Wir erzeugt sich, indem er in ein mehrfaches Ich aufgelöst wird, die Rechtlichkeit, der Ehrtrieb und die Sitte. Auf dem Wir beruht die Familie, die Gesellschaft, der Staat. Aber dem Wir stellt sich auch ein Ihr und Sie entgegen mit allen Uebeln des Corporationsgeistes

und das Sonderbarste ist, daß wir selbst bald diese, bald jene Gesellschaft sind; die Menschen sind nämlich in diesem Punkte Freunde, in jenem Feinde. Hier beklagt sich der Untergebene beim Oberen, dort klagen sie gemeinschaftlich über den Oberen. Herbart, Lehrbuch der Psychologie, § 201. Erdmann, Psychologische Briefe (B. 11), S. 243: „Zuerst als das Bewußtsein den Kampf gegen das Andere begann, war seine Devise „Ich vor Allen"; wie dem Engländer, war ihm das Wort „Ich" das einzige, das groß geschrieben wird, es erkannte nichts an, respectirte nichts als sich selbst. Stellte sich ihm ein anderes Ich gegenüber, dem es ähnliche Ansprüche zutraute, so änderte es seine Parole: „Er oder Ich" hieß es jetzt, „die Welt hat nicht Platz für uns beide." Diese stolzen Wellen legten sich, als das Oel des Gehorsams über das tosende Meer gegossen wurde. Jetzt hieß es sehr demüthig: „Mein Herr und Ich." Nur der Vater oder Meister war anerkannt, sich selbst wußte das Ich als ein Untergeordnetes, nach dem nicht gefragt wird, es hatte Respect, ohne respectirt zu sein, und ohne daß es mehr erwarten durfte, als demüthigende Strafe oder ebenso demüthigende Güte. Auch dieses Stadium ist durchlaufen, und wenn es jetzt von sich und einem andern Selbstbewußtsein spricht, so wird es sagen: „Wir". Welch eine Fülle liegt in diesem Worte! Nicht nur dies, daß die Trennung aufgehört hat zwischen dem Ich und seinem Gegenstande, sondern auch daß man sich dem Andern gleich weiß, denn Ungleiches kann nicht in eine Summe verbunden werden. „Wir" ist darum der Ausdruck des Bewußtseins, das Gemeinbewußtsein oder Gesellschaftsbewußtsein genannt werden kann, es hat sociale Bedeutung, während das Wort „Ich" isolirte. Darum tritt dieses Wort stets dort hervor, wo der Mensch über seine isolirte Stellung hinausgeht, sich als Glied eines Ganzen weiß und so zum Collectivbewußtsein erhebt. Wir glauben an den dreieinigen Gott, sagt das Gemeindeglied: Wir haben befohlen, oder tel est notre plaisir, spricht der König, wo er als Concentration des ganzen Volkes — (als „der Preuße", „der Franzose", wie früher der gemeine Mann sagte, als „Frankreich", „England", wie es bei Shakespeare heißt) — nicht als einzelne Person auftritt. Ich habe das Gemeinbewußtsein auch Gesellschaftsbewußtsein genannt; ich finde es darum hübsch, daß der freigesprochene Lehrbursche den Namen des Gesellen (compagnon) führt, und daß wir von dem mündig gewordenen sagen, er gehöre der Gesellschaft (compagnie) an." — „Die große Wichtigkeit, die ich darauf lege, daß das Selbstbewußtsein anstatt Ich „Wir" sagt, liegt darin, daß in diesem Gemeinbewußtsein es nicht nur andere als seines Gleichen anerkennt, sondern von ihnen ebenso sich als ihres Gleichen anerkannt weiß. Dies ist es, was dem Ausdruck „Wir" den Stolz verleiht, während „Ich" nach Uebermuth und Petulanz klingt. In der That hat auch das zum Gemeinbewußtsein gewordene Ich Ursache stolz zu sein, denn es hat die höchste Entwickelungsstufe erreicht, die das Selbstbewußtsein erreichen konnte, es hat seine Bestimmung wirklich realisirt. Diese war gewesen zum Bewußtsein seiner Macht und seiner Geltung zu kommen. War ihm diese bisher nur von den in Werkzeuge verwandelten Dingen gepredigt, so verhält sich's dagegen jetzt anders. Solche, die es selbst für etwas Rechtes anerkennt, rufen ihm fortwährend zu, es sei etwas Rechtes. Es hört sich von allen Seiten „Meister" oder „Herr" nennen, und es ist ihm nicht zu verdenken, daß ihm dieses schmeichelt, denn jetzt ist es allgemein als das anerkannt, was es sein, als was es sich erfahren wollte. Es ist dabei seiner Sache ganz sicher. Weder hat es um die Anerkennung zu kämpfen, noch auch sich mit der Anerkennung eines Sclaven zu begnügen, die vielleicht bald ein Ende nimmt; nein, von solchen, die es selbst

„meine Herren“ nennt, so wie sich selbst ihren „gehorsamen Diener“, wird ihm derselbe „Ehrenname“.

Das Höchste aber ist, daß das Ich im Namen der Vernunft als Menschheits-, Vernunftbewußtsein sprechen lernt, wo statt „Wir“ das „Man“, d. i. der Mensch als Bezeichnung der Allgemeinheit eintritt.

Erdmann, Psychologische Briefe (12. Br.): „Jeder bemerkt, daß in den Sätzen: „Wir wissen, daß jede Veränderung eine Ursache hat“, und „Wir haben beschlossen, uns nicht am Zuge zu betheiligen“, das Wort „Wir“ zweierlei bedeutet. Im letzten Falle nämlich nur eine Corporation, die Seidenwirker, denen ein anderes Wir, das der Schlächter, gegenübersteht. Im ersten dagegen ein allgemeines „Wir“, dem kein „Ihr“ gegenübersteht, weil es die Vernunft, d. h. das allgemeine Menschliche bezeichnet. Eben darum kann man auch hier anstatt Wir „Man“ sagen, d. h. der Mann oder der Mensch, wie denn l'on nichts Anderes ist als l'homme, on so viel als homme. Wo im Deutschen die Wendung gebraucht wird: „Wir haben gefunden“, brauchten früher französische Autoren die Formel: „On a prouvé“; in beiden Fällen wird im Namen der Vernunft gesprochen. Das Gemeindebewußtsein verhält sich zum Vernunftbewußtsein wie „Wir“ zu „Man“, d. h. wie Gemeinschaftlichkeit zur Allgemeinheit“. Jedes Moment der Zucht, jeder Akt des Gehorsams bringt das Individuum dieser Vernünftigkeit näher, so daß nur der völlig Gebildete völlig vernünftig und daher völlig frei ist.“

§ 7.

c. Die fühlende Seele.

„Gefühle . . . Zustände, deren Ursprung aus der Tiefe des „Unbewußten“ herauf, gar häufig dunkel; deren Culmination kurz; deren allmähliches, träumerisches Abklingen mitunter unmerklich ist.“ (Nahlowsky.)

1) Aus der Wechselwirkung der Vorstellungen, durch ihre gegenseitige Hemmung oder Verbindung, welche letztere immer auch gegenseitige Förderung ist, entspringen Zustände, die wir Fühlen und Begehren nennen. Der Inbegriff dieser Zustände der Vorstellungen ist das Gemüth. Das Gefühl ist das Innewerden der Hemmung oder Förderung unter den im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen, und zwar entsteht aus dem Bewußtwerden der Hemmung ein Unlustgefühl, aus dem Bewußtwerden der Förderung ein Lustgefühl. Eine Vorstellung oder Vorstellungsmasse, die sich gegen ihre Hindernisse emporarbeitet, befindet sich im Zustande des Begehrens.

Wollen wir uns an einen Namen erinnern, so entsteht ein Unlustgefühl dann, wenn wir uns nicht besinnen können, trotz der inneren Hülfen (Anfangsbuchstaben), deren wir uns bewußt sind. Aehnliche Beispiele sind: Erinnert werden an Dinge, die wir gern vergessen möchten, durch ungeschicktes Fragen; Stockung des Flusses der Vorstellungen durch Eintritt einer fremdartigen Erscheinung; Störung der gewohnten Ordnung. Haben wir dagegen endlich den Namen, den wir suchten, mit Hülfe der andern Vorstellung gefunden, so entsteht ein Lustgefühl. Wiederfinden eines verlorenen Gegenstandes. Plötzliches Aufgehen des Verständnisses einer Sache nach früherer, beengender Unklarheit. Lösung von Zweifeln.

Nicht jede Hemmung und Förderung der Vorstellungen hat ein Gefühl zur Folge; nur momentane oder zu schwache Erscheinungen dieser Art werden nicht

weiter bemerkt. Wie stark diese Erscheinungen sein müssen, um sich als Gefühl bemerklich zu machen, richtet sich nach dem Vorstellungsverlaufe, der bei verschiedenen Menschen verschieden ist. Was diesen normalen Verlauf übersteigt, erscheint als Förderung, was hinter ihm zurückbleibt, als Herabstimmung und Hemmung.

*Nahlowsky, Das Gefühlsleben. Dargestellt aus praktischen Gesichtspunkten, nebst einer kritischen Einleitung. Leipzig 1862. L. Pernitzsch.

Gefühle und Empfindungen sind streng zu unterscheiden. Die Empfindungen haben in Zuständen oder Vorgängen des Organismus ihren Grund, beruhen auf der bloßen Perception organischer Reize (Schmerzempfindung, die eine Wunde verursacht), sie sind ursprüngliche (primitive) Seelenzustände und dienen der Intelligenz unmittelbar, da sie der Stoff sind, aus welchem das Seelenleben sich aufbaut. Die Gefühle beruhen auf Vorstellungen und sind das Resultat gleichzeitig im Bewußtsein zusammentreffender Vorstellungen; sie sind abgeleitete Seelenzustände, welche theils Baustoff zum Bau aller weiteren Geistesbildung, theils wesentliches Glied der Geistesbildung selbst sind; sie haben auf Gesinnung und Charakter einen beträchtlichen Einfluß. Es gibt einen physischen und einen Seelenschmerz (Schmerz über vereitelte Hoffnungen), ersterer ist eine Empfindung und nur letzterer ein Gefühl.

2) Alle Gefühle sind Lust- oder Unlustgefühle; die sogenannten gemischten Gefühle (Hoffnung, Ueberraschung, Wehmuth, Sehnsucht, das Gefühl des Tragischen, Komischen, Erhabenen, Schauerlichen ꝛc.) sind Gefühlswechsel oder Gefühlsschwankungen, die so schnell auf einander folgen, daß der Fühlende sie nicht auseinander halten kann, so daß sie zusammenzufließen scheinen.

Schiller in der Bürgschaft: „In den Armen liegen sich beide und weinen vor Schmerzen und Freude." — Goethe, Egmont III:

„Freudvoll
Und leidvoll,
Gedankenvoll sein;
Hangen
Und Bangen
In schwebender Pein;
Himmelhoch jauchzend
Zum Tode betrübt;
Glücklich allein
Ist die Seele, die liebt."

Nach ihrem Ursprunge theilt man die Gefühle ein in a. formale Gefühle, die blos von der Form des Vorstellungslaufes abhängen, und b. qualitative Gefühle, welche durch den Vorstellungsinhalt bedingt sind, so daß Alles, was die Vorstellungswelt der Menschen bestimmt, als Gesundheit, Krankheit, Alter, Geschlecht, Temperament, Diät, Klima, Erziehung, Nationalität, Stand ꝛc., auch dessen Gefühlswelt bestimmt.

Die Erfahrung zeigt, daß Empfindungen Gefühle und umgekehrt Gefühle Empfindungen erzeugen können. Trübes Wetter stimmt trübe, heiteres heiter; körperliche Schmerzen verdüstern, ihr Schwinden erheitert; der Hungrige hat ein angenehmes Gefühl beim Anblick der Speise, der Anblick von Würmern erregt Ekel und oft auch eine unangenehme Empfindung (Uebelkeit, Erbrechen). Dem Mörder in der Gewissensangst erscheint das Opfer vor den Sinnen, daß er sich entsetzt. Shakespeare, Macbeth III, 4. V, 1. Auch im Leibe spiegeln sich die Gefühle ab. Trauer und Schaam machen das Haupt sich senken; im Zweifel irrt der Blick unstet umher. Die Reproductionen der Vorstellungen reproduciren auch

Gefühle, und besonders ergiebig ist darin die Phantasie. In der Erinnerung genießt man noch einmal (Goethe's Faust beim Hören der Osterglocken und des Ostergesanges). Das Denken schadet den Gefühlen nicht, zerstört an ihnen nur das Werthlose, Unhaltbare, beseitigt das Unbestimmte und klärt ab, was trübe war; umgekehrt gehen die Gefühle dem Denken voran, geben ihm Antrieb; und wie es vorherrschende Vorstellungsmassen gibt, so auch herrschende Gefühle (bleibende heitere oder trübe Stimmung), welche von Alter, Geschlecht, Temperament, Bildung &c. abhängen. „Welche Erregung die Seele auch immer erfahren mag, von jeder werden wir einen Eindruck der Lust oder Unlust erwarten müssen, und eine genauere Selbstbeobachtung, so weit sie die verblaßten Farben dieser Eindrücke zu erkennen vermag, bestätigt diese Vermuthung, indem sie keine Aeußerung unserer geistigen Thätigkeit, die nicht von irgend einem Gefühle begleitet wäre, kennt." (Lotze.)

a. Die formalen Gefühle entstehen nur aus dem Verhalten zweier Vorstellungsreihen zu einander. Die Erwartung z. B. entsteht, wenn wir das Eintreten einer bestimmten Wahrnehmung in unserm Denken durch die demselben vorauseilende Reproduction vorwegnehmen. Hat sich z. B. durch die Erfahrung in uns eine Reihe abcdefgh gebildet und es tritt uns eine Reihe entgegen, in welcher die Anfangsglieder entsprechend gleich sind dieser Reihe, so erwarten wir, daß auch das letzte Glied der neuen Reihe dem letzten Gliede der alten gleich sein werde, dabei wird aber die alte Reihe in ihrem Ablauf so beschleunigt, daß wir schon an den Schluß gelangen, ehe sich alle Glieder der neuen entwickeln. Dadurch entsteht in uns die Spannung. Die Auflösung kann bei jedem Gliede Befriedigung oder Täuschung sein; die erstere tritt ein, wenn das neu eintretende Glied der neuen Reihe dem entsprechenden Gliede der alten Reihe gleich ist. Die Erwartung kann bis zur Ungeduld sich steigern, wenn das Eintreten des Erwarteten uns lebhaft interessirt und lange auf sich warten läßt. Shakespeare, Romeo und Julie II, 5.

Mit der Erwartung hängt die Hoffnung zusammen, in welcher die Lust an dem angenommenen und erwarteten Erfolge schon im Voraus genossen wird, ferner die Besorgniß, welche vermittelst der Phantasie mit der Vorwegnahme eines zukünftigen Erfolges auch die uns von ihm drohenden Unlustgefühle vorwegnimmt. Hierher gehört auch die Ueberraschung, der Schreck und der Zweifel, der bei jedem Gliede, auch wenn dasselbe befriedigend sich, wie erwartet, einstellt, immer die mögliche Differenz zwischen unserm subjectiven Gedankenzusammenhange und dem objectiven Verlaufe der Naturbegebenheiten oder der Handlungen anderer vorstellt. Er ist, wie die Etymologie des Wortes Zweifel sagt, eine Erwartung, die sich in zwei oder mehrere Endglieder spaltet.

Die Erfahrung, daß unsere Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche nicht immer sich erfüllen, daß Dinge und Personen nicht so sind, wie sie scheinen, ist die Mutter des Zweifels. Die unerfahrene Jugend zweifelt nicht. Shakepeare, König Johann IV, 1. Der Zweifel liegt der Eifersucht zu Grunde. Shakespeare, Othello III, 3. Formale Gefühle sind auch die Langeweile und die Unterhaltung. Die Langeweile entsteht, wenn uns zu wenig Neues zur Verarbeitung in einer bestimmten Zeit geboten wird. Der Vorstellungsablauf wird da in seiner

Bewegung aufgehalten, unser Denken wird länger bei Bekanntem und weniger Interessantem aufgehalten, als es daran Stoff zur Verarbeitung findet. Eine langweilige Rede zerreißt fortwährend den Fluß der Vorstellungen, hält ihn zurück und wirft ihn, wenn er voraus eilt, immer wieder auf das Alte zurück, so daß Ueberdruß und Ekel entsteht. Die Langeweile entsteht aber auch, wenn uns zu viel Neues, das noch keine Anknüpfungspunkte in unseren gewöhnlichen Vorstellungen hat und zu rasch auf einander folgt, als daß es vollständig aufgefaßt werden könnte, geboten wird. Es verwirrt sich da das Frühere mit dem Späteren, ein fortlaufendes Verständniß wird unmöglich, das schnell Vorübergehende entzieht sich der Auffassung schon wieder, ehe wir damit fertig sind, und nöthigt uns, Alles wieder fallen zu lassen, bevor wir es auffassen und verstehen konnten. Wir werden dadurch dahin gebracht, gar nicht mehr den Versuch zu machen, das Neue aufzufassen, gleichwohl stört der Zudrang des Neuen jede andere Gedankenbildung, betäubt, erregt Schwindel und innere Leere. Der Eindruck der großen Stadt auf ein Kind. Der Schüler in Goethe's Faust beim Anhören des Vortrags von Mephistopheles:

„Mir wird von alle dem so dumm,
Als ging' mir ein Mühlrad im Kopf herum."

Langweilig zu sein ist die größte Sünde des Unterrichts. Das Gegentheil der Langeweile ist die Unterhaltung. Sie bringt unsern Gedankenlauf durch das Neue, welches wir leicht und schnell auffassen, in Fluß. Das geschieht, wenn die Wahrnehmungen nicht durchaus neu und fremd, also nicht schwer aufzufassen sind; wenn keine neuen Begriffsbildungen dabei vorkommen, denn diese sind immer schwer, sondern nur neue Vorstellungsverbindungen entstehen, die sich auch leicht wieder lösen, wie bei dem Witz, bei Anekdoten, Räthseln 2c.; wenn das Neue durch den Wechsel uns in Spannung erhält, z. B. Erzählungen, Gespräche mit mäßiger Abwechselung, Romane, Schauspiele. So wirkt die Unterhaltung belebende und erhebende Erholung.

b. Die qualitativen Gefühle haften an der Beschaffenheit des Vorgestellten und zerfallen ihrem Inhalte nach in intellectuelle Gefühle, welche die Wahrheit, in ästhetische Gefühle, welche die Schönheit, in moralische, welche die Sittlichkeit, und in religiöse, welche die Religion zum Inhalte haben.

Die intellectuellen Gefühle sind das Wahrheits- und Wahrscheinlichkeitsgefühl.

Das Wahrheitsgefühl geht dem Erkennen der Wahrheit voran, treibt dazu an, die Wahrheit zu erforschen und folgt der erkannten Wahrheit nach. Im Wahrheitsgefühl freuen wir uns schon bei der mühevollen Untersuchung an der Wahrheit und sind selig in ihrem Besitz („Nihil est menti veritatis luce dulcius." Cicero); es leitet uns auch da, wo wir durch die Erkenntniß die Wahrheit nicht vollständig erfassen können, wo es an zureichenden Gründen fehlt.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth." „Männer richten nach Gründen; des Weibes Urtheil ist seine Liebe." Schiller. „Das Wahrheitsgefühl ist das eigentliche Lebensgefühl des Menschengeistes, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben anheimfällt." Daraus ergibt sich die hohe Bedeutung der Pflege des Wahrheitsgefühls durch die Erziehung.

Das Kind werde angeleitet, ohne Nebenrücksichten auf Nutzen, Gewinn und allerlei versprochene Annehmlichkeiten, nur entweder aus Gehorsam gegen die Eltern und Lehrer oder aus Liebe zur Sache zu lernen, die Wahrheit zu suchen und ihr zu gehorchen. Viel thut dabei das Beispiel der Erwachsenen.

Das Gefühl der Wahrscheinlichkeit entsteht, wenn die Gründe, nach dem Hauptinhalte zusammengefaßt, für den Eintritt eines der beiden möglichen Fälle sprechen, so daß sie die Gründe, welche den entgegengesetzten Fall unterstützen, überwiegen. Im Gegentheil entsteht das Gefühl der Unwahrscheinlichkeit.

Sind die neu auftretenden Vorstellungen einstimmig mit alten, von uns früher erworbenen Ueberzeugungen, so bringen sie das Gefühl der Richtigkeit hervor; sind sie mit jenem im Widerspruche, so erzeugen sie das Gefühl der Unrichtigkeit.

Die ästhetischen Gefühle sind von jedem fremdartigen Nebeninteresse freier unbedingter Beifall oder absolutes Mißfallen, welches Gegenstände der Natur oder Erzeugnisse der Kunst in uns erregen. Was unbedingt gefällt, nennen wir schön; was unbedingt mißfällt, häßlich. Das Schöne und Häßliche unterscheidet sich von dem Angenehmen und Unangenehmen so: Das Angenehme und Unangenehme haftet an der Materie des Empfundenen, so daß dies durch seine einfache Materie auf uns wirkt, also Gegenstand der sinnlichen Lust oder Unlust ist; das Schöne und Häßliche beruht in der Form, in der Zusammenfassung eines mehrfachen Gleichartigen, so daß nichts völlig Einfaches, sondern nur Verhältnisse zwischen zwei oder mehreren unterschiedenen, aber gleichartigen Gliedern, die klar vorgestellt werden, schön oder häßlich sein können. Das Gefühl des Angenehmen behält eine subjectiv-individuelle Färbung; das Schöne hat objective und allgemeine Geltung. Ebenso darf das Schöne und Häßliche nicht mit dem Nützlichen und Schädlichen verwechselt werden. Das Schöne ist an sich werthvoll, das Nützliche erhält seinen Werth erst durch ein Anderes.

Angenehm ist der Rosenduft, schön oder häßlich sind Zusammenstellungen von Tönen, Farben, Linien, Gestalten, Zeitreihen u. s. w. Rhythmus, Melodie, Harmonie und Disharmonie. Die ästhetischen Gefühle kommen ausschließlich durch Gesichts- und Gehörsvorstellungen zu Stande; die übrigen Sinne haben an ihnen nur geringen Antheil. Die Pflege des Schönheitsgefühls und Urtheils, des Geschmacks ist Sache der Erziehung und des Unterrichts. Es geschieht schon durch die Gewöhnung der Kinder zur Reinlichkeit und Ordnung, durch Vorführung und Aneignung von künstlerischen Erzeugnissen (Gedichten, Bildern ꝛc.) und durch Uebung in künstlerischer Darstellung im Schreiben, Zeichnen, Singen und Sprechen. Es gilt, Sinn und Empfänglichkeit zu wecken für die verschiedenen Arten des Schönen, das Auge zu üben, das Ohr zu bilden, die Phantasie zu beleben, die Gedankenwelt zu bereichern, daß sie dem, was von außen geboten wird, dasselbe aufnehmend entgegenkommt, endlich überhaupt höhere Interessen im Kinde zu pflegen.

*Dr. C. Lemcke, Populäre Aesthetik. Leipzig, E. A. Seemann. 1865. — *Br. Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. — G. A. Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule. Leipzig, Siegismund und Volkening. 1874. — *Schiller, Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von

Briefen. — *Oerstedt, Naturlehre des Schönen. Deutsch von Zeise. Hamburg 1852.

Mit den ästhetischen Gefühlen sind die sittlichen (moralischen) Gefühle am nächsten verwandt; denn das Schöne und das Sittliche gefallen unbedingt; beide beruhen auf Verhältnissen gleichartiger Glieder. Das Schöne hat aber ein größeres Gebiet als das Sittliche, indem es nicht blos persönliches Geschehen, sondern auch unpersönliches Geschehen des äußern Naturlaufs zu seinem Gegenstande hat, so daß Dinge und Verhältnisse schön sein können, während das Sittliche sich nur auf Willensverhältnisse, Gesinnungen und Handlungen bezieht. Das Schöne läßt sich isolirt von der Person seines Urhebers betrachten, das Sittliche ist mit der Person und deren Dichten und Trachten unzertrennlich verbunden und entscheidet über deren Werth unmittelbar. Das Schöne und das Sittliche führen beide auf Musterbegriffe, auf Ideale, d. h. unwandelbare Begriffe, welche, wenn sie rein gedacht werden, vollen Beifall erzeugen. (Siehe die sittlichen Ideale Herbart's § 13, Anhang.) Das Schöne und Gute soll sein und geschehen, das Böse und Häßliche soll nicht sein und geschehen. Darum geben Aesthetik, die Wissenschaft vom Schönen, und Ethik, die Wissenschaft vom Sittlichen, Vorschriften, Normen und praktische Weisungen; aber die Vorschriften der Ethik sind unbedingt von Allen zu erfüllen, es sind Pflichtgebote, während die Vorschriften der Aesthetik nur bedingungsweise Geltung haben, da nur die künstlerisch thätig sein können, welche künstlerisch begabt sind.

Die sittlichen Gefühle entstehen erst in uns, wenn wir durch Erziehung und Unterricht, durch Umgang und Betrachtung eigener und fremder Handlungen den Zweck und die Aufgabe des Lebens einigermaßen gefaßt und uns wenigstens in allgemeinen Umrissen Musterbilder für unser Verhalten entworfen haben. Die fortschreitende Bildung gestaltet aus diesen Musterbildern den Allgemeinwillen, der als höchste sittliche Idee unser Einzelwollen in jeder Lage beherrschen soll. So oft unser eigener oder ein fremder Einzelwille mit dem Allgemeinwillen zusammentrifft, entsteht in uns ein sittliches Gefühl. Dies ist ein Gefühl des sittlichen Beifalls, der sittlichen Billigung, wenn der Einzelwille mit dem Allgemeinwillen übereinstimmt, so daß die beiden Vorstellungsmassen sich kräftigen, indem sie mit einander verschmelzen, und so die Vorstellungsthätigkeit gefördert wird (Wohlgefühl). Wenn aber der Einzelwille dem Allgemeinwillen widerstreitet, hemmen sie sich gegenseitig und es entsteht das Unlustgefühl des sittlichen Tadels, der unbedingten Mißbilligung. Die sittlichen Gefühle sind also die Lust- oder Unlustgefühle, welche entstehen aus der Einstimmung oder dem Widerstreite der Willenserscheinungen mit den sittlichen Ideen, die im Allgemeinwillen verbunden sind. Durch die moralischen Gefühle reden die ewigen unabweisbaren Gebote oder Verbote des Gewissens zu unserm Bewußtsein, so daß entweder unser Ich als vollkommen erkannt oder in seiner Nichtswürdigkeit verurtheilt wird.

Das Gewissen wird psychologisch verschieden aufgefaßt, bald als erkennendes Bewußtsein, bald als Gefühl, bald als Trieb, so daß man es auf allen Ge-

bieten des Seelenlebens gesucht hat, und in der That erkennt es, erkennt an und verwirft, und treibt zum Handeln, so daß es mit allen drei Seiten des Seelenlebens zu thun hat; aber schon nach seinem Namen in den verschiedenen Sprachen ist es ein Mitwissen, im höheren Sinne ein Mitwissen mit Gott, in welchem alles Wissen gipfelt, ein Bewußtsein von dem Sittlichen. Es ist aber nicht ein bloßes theoretisches Wissen, sondern eine Beurkundung der praktischen Vernunft, ein unmittelbares Urtheilen über sittliche Gedanken und Erscheinungen. Ein solches Urtheilen setzt das Bewußtsein einer sittlichen Idee als eines Gesetzes voraus, nach welchem dieses Urtheilen entscheidet; und dieses Bewußtsein ist das innere Wesen des Gewissens selbst. Das Gewissen ist ein richtendes, weil es an sich ein Bewußtsein von dem Gesetze, dem göttlichen Willen, ist. Das Gewissen wohnt wohl in der einzelnen Persönlichkeit, ist aber selbst nicht etwas Individuelles, weil es göttlicher Art ist; es drückt nicht meine persönliche Eigenthümlichkeit aus, sondern den persönlichen Willen Gottes an mich. Daß das Gewissen eine subjective Natur habe, ist nur insofern richtig, als es eine Wesenheit der vernünftigen Persönlichkeit ausmacht. Soll das Gewissen überhaupt etwas Vernünftiges sein, so muß es eine allgemeine und objective Bedeutung haben, denn das blos Subjective hat sittlich keine Bedeutung, ist eher das Gegentheil des Sittlichen. Mein Gewissen hat nur Wahrheit, als es ein Ausdruck der sittlichen Idee ist; die sittliche Idee aber ist nicht etwas Subjectives; der Inhalt des Gewissens hat also nothwendig eine allgemeine und objective Geltung. Was mir heilig sein soll, das muß an sich und vor Gott heilig sein, und was vor Gott heilig ist, muß allen sittlichen Wesen heilig sein. Für jeden Christen ist es Gewissenssache, Christo nachzufolgen; das gilt im Allgemeinen wie im Besondern nicht blos für mich als diese bestimmte Person, sondern schlechthin für alle Christen. Je mehr das Gewissen subjectiven Charakter trägt, um so irriger ist es; im rechtmäßigen Zustande der Menschheit müssen alle sittlichen Gewissen dem Wesen nach gleich sein, weil es nur einen Gott und einen göttlichen Willen gibt, und das Gewissen der persönliche Ausdruck dieses Willens ist. Vergl. Palmer, Gewissen, Gewissenhaftigkeit in Schmid's Encyclopädie.

Von den sittlichen Gefühlen haben für die Erziehung besondere Bedeutung, da sie am frühesten sich entwickeln und am mächtigsten auftreten, das Selbstgefühl, das Rechtsgefühl und die sympathischen Gefühle.

Das Selbstgefühl ist das Gefühl der Förderung des eigenen Ichs bei Ueberwindung der sich ihm von außen entgegenstellenden Hindernisse. So hat das Kind Freude an solchen Beschäftigungen, durch welche es das Uebergewicht seines Ichs über die umgebenden Dinge zeigen kann. Das Selbstgefühl schlägt entweder die Kräfte zu hoch oder zu niedrig an. Das zu schwache Selbstgefühl zeigt sich im Mangel an Thätigkeit, Aufmerksamkeit und Willenskraft; das zu starke Selbstgefühl verachtet Lehre und Ermahnung, Autorität und Beispiel, ist geistig träge und flatterhaft, will Alles besser wissen, ist unduldsam, eigensinnig, muthwillig, trotzig, anmaßend, herrschsüchtig und hart. Dagegen ist das richtige Selbstgefühl eine richtige Schätzung seiner selbst, indem es seiner selbst klar sich bewußt wird und die Dinge richtig beurtheilt, es ist anspruchslos und bescheiden, jedoch auch reger Sinn für Ehre und Recht und

zeigt sich in einem bestimmten festen Willen und Handeln. Das richtige Selbstgefühl bewahrt die Menschen vor Erniedrigung und Ueberhebung.

Mit dem Selbstgefühl hängt das Ehrgefühl zusammen, welches aus der Anerkennung entspringt, die wir bei Anderen finden. Der Mensch darf und soll nach Ehre streben; das Urtheil Anderer über uns soll uns nicht gleichgültig sein. Der innere Werth, den jeder Einzelne besitzt, wird ihm erst dadurch recht zum Bewußtsein gebracht, daß er sich in dem Andern anschaut und wiedererkennt. Wen aber das Ehrgefühl und nicht in erster Linie die sittliche Idee (Gottes Wille) im Handeln bestimmt, der muß sich überall den Ansichten und Vorurtheilen des Gesellschaftskreises fügen, dessen Meinung über ihn selbst ein Lebenselement und die einzige Art der Existenz ist, welche er für sich als wesentlich betrachtet (esprit de corps). So wichtig daher das Ehrgefühl auch für die sittliche Bildung ist, damit der Mensch nicht ein schamloser Verbrecher werde, so kann doch aus der fügsamen Nachgiebigkeit gegen die allgemeine Meinung oder gegen den Standesgeist Unsittliches entspringen, so daß der Weise eine charaktervolle Selbständigkeit sich bewahrt.

Mit der Ehre hängt der Ruhm zusammen, der nicht blos bei Bekannten, sondern auch bei Unbekannten etwas gelten will, der nicht nur die Forderungen der Anderen erfüllen, sondern übertreffen will. Darum verlangt die Ehre nur Anerkennung, der Ruhm aber Bewunderung und Staunen der Mit- und Nachwelt.

„Mit Recht ist deshalb in unserer Sprache Ehre und Geiz, aber nicht Ruhm und Geiz zu einem Begriffe verbunden; denn der Geiz bezeichnet ein kleines Zusammenscharren und Festhalten eines Besitzes, was wohl bei der Ehre, die mehr von einer ungefähr bestimmbaren Summe bekannter Individuen herkommt, einen Sinn hat, nicht aber beim Ruhm, welcher auf schrankenlose Größen gerichtet ist. Aber auch innerlich sind beide verschieden; die Ehre versetzt sich in das Urtheil des Andern und will ganz die Forderungen desselben erfüllen; der Ruhm will die Forderungen des Andern übertreffen. Darin liegt auch der Grund, daß er die Forderungen nicht blos seiner Genossen, sondern aller Mitlebenden und selbst der Nachwelt erfüllen, ja übertreffen will. So entspricht denn die Ehre dem Edlen, der Ruhm dem Erhabenen; denn wie das Edle geht die Ehre mit ihrem Thun oft über die sittliche Verbindlichkeit hinaus, wiewohl sie in den Grenzen der Erfahrung von der menschlichen Fähigkeit und Leistung bleibt; gleich dem Erhabenen aber schreitet der Ruhm über unsere Kenntniß menschlicher Geistes- und Willenskraft hinaus, ohne darum immer die sittliche Verbindlichkeit einzuhalten; es kann daher einer nach Ruhm streben und doch auf Ehre verzichten." — „Nicht blos Herostratus, gar viele Andere haben so ihre Namen auf die Nachwelt gebracht, daß ihr Werk nur Zerstörung, ihre That nichtig oder vernichtend war." — Ehre kann man mit vielen Anderen zugleich erstreben und genießen, Ruhm schließt diese Gemeinschaft aus, beruht und dringt auf Alleinheit und Einzigkeit in seiner Zeit und Art. Ehre gründet die Republik im Reiche des Gemüths und der Sittlichkeit, Ruhm die Despotie. Ehre erlangt jeder tapfere Kämpfer in dem Siege für das Vaterland, Ruhm nur der Feldherr und Führer der Schlachten; Ehre jeder Arbeiter am Bau des Staats und der Wissenschaft, Ruhm nur der Baumeister und Gründer; Ehre der Jünger, Ruhm der Meister. — Bescheidenheit und

Anmaßung sind Gegensätze, die zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend bei dem Anspruch auf Ehre angewendet werden; sie bezeichnen das entgegengesetzte Maß der eigenen Schätzung in zwiefacher Hinsicht, nämlich erstens der Größe des eigenen Verdienstes, und zweitens des Werthes oder Preises desselben. Der Anmaßende nämlich wird nicht blos das Maß und Gewicht seiner Leistung höher annehmen, als es wirklich ist, sondern auch den Lohn dafür wiederum größer erwarten, als er selbst daran ein Recht hätte. — Der Anmaßung und Bescheidenheit entsprechen Hochmuth und Demuth. Sie sind Folge von jenen, aber im Wesen dennoch verschieden und nicht etwa bloße Verstärkung derselben. Ihr wahrer Sinn ist vielmehr dieser: Hochmuth bedeutet das Ansinnen an Andere, sich selbst in Vergleichung mit uns gering zu schätzen, Demuth dagegen die innere Gewährung, daß der Andere in Vergleichung mit uns sich höher und uns selbst niedriger schätze. Anmaßung und Bescheidenheit drücken also die Forderung des Maßes aus, wonach der Andere uns, Hochmuth und Demuth des Maßes, wonach der Andere sich selber (im Vergleich mit uns) beurtheilen soll. — Gleich der Anmaßung ist auch die Eitelkeit eine Ueberschätzung des eigenen Selbst, aber nicht sowohl durch einen falschen Maßstab der Größe, als durch einen falschen Prüfstein des Werthes der eigenen Vorzüge. Der Eitle legt sich wegen verhältnißmäßig nichtiger und werthloser Dinge einen Werth bei. Seltener aber gründet er darauf, wie der Anmaßende, einen ungebührlichen Anspruch an Andere, vielmehr pflegt er selbstgefällig und genügsam in diesem vermeintlichen Werthe auch Selbstzufriedenheit zu finden. Diese gehört auch zu den Eigenheiten des Stolzes, der dadurch leicht zu der leidigen Gemeinschaft mit der Eitelkeit gelangt. An sich aber ist der Stolz edel; er beruht auf der Erkenntniß des eigenen, wahrhaften Werthes, aus welcher ein befriedigtes Selbstbewußtsein hervorgeht, das gegen die Gunst der Höheren, wie gegen Schmeichelei der Niederen unabhängig ist. Der Stolz ist so nichts Anderes, als die Selbstehre des Mannes, welche groß genug ist, ihn auf äußere Ehre, selbst von Höheren verzichten, die selbst genußreiche Gemeinschaft von Niederen fliehen zu lassen; der Stolz ist der Ausdruck der innern Selbständigkeit und Unabhängigkeit." Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien. I. Ehre und Ruhm. S. 105—178.

Das Rechtsgefühl entsteht aus Mißfallen am Streite. Im Streite treten zwei Willen, welche sich auf eine Sache richten, die unmöglich beiden zugleich folgen kann, entgegen und stoßen dadurch einer den andern zurück. Dies Verhältniß mißfällt. Darum entsteht zur Vermeidung des Streites das Recht, welches als objectives Recht die Uebereinkunft ist, welche die betheiligten Willen über irgend einen Gegenstand zur Vermeidung des Streites getroffen haben, oder es ist als subjectives Recht die Befugniß, Leistungen von einem Andern zu fordern, oder etwas dem etwa sich erhebenden Willen eines Andern zuwider zu thun, ohne den Vorwurf, daß man Streit erhebe, auf sich zu ziehen. Wird das Recht verletzt, so entsteht ein Unlustgefühl, wird das unterdrückte Recht endlich anerkannt, so entsteht ein sittliches Lustgefühl.

Die sympathetischen Gefühle oder Mitgefühle beziehen sich auf fremde Zustände, doch werden Selbst- und Mitgefühl durch einander bedingt. Wenn das Selbstgefühl den Menschen isolirt, verbindet ihn das Mitgefühl mit Wesen, die seines Geschlechts sind. Darum sind für die sittlichen Gemeinschaften die sympathetischen Gefühle von großer Be-

deutung. Die Gefühle äußern sich durch Haltung, Mienen, Worte. Nehmen wir an einem Menschen Aeußerungen des Gefühls wahr, so schreiben wir ihm Vorstellungen zu, in denen das Gefühl seinen Ursprung hat, machen die Vorstellungen zu den unsrigen und bilden seine Gefühle in uns nach. Wir fühlen mit oder sympathisiren mit ihm. Die Grundformen des Mitgefühls sind Mitfreude, die Lust an fremder Freude, und Mitleid, der Schmerz über fremdes Leid. Zum Mitleid sind die Menschen aufgelegter als zur Mitfreude, weil sie das Leid nicht begehren und also in sich nichts vermissen, weshalb sie den fremden Zustand ganz auf sich wirken lassen können. „Zum Mitleiden genügt ein Mensch; zur Mitfreude gehört ein Engel." (J. Paul.) Das Mitleid ist Beileid, wenn es sich dem Leidenden durch äußere Zeichen zu erkennen gibt. Mitleid wird gefühlt, Beileid bezeigt. „Getheilte Freude ist doppelte Freude; getheilter Schmerz ist halber Schmerz." (Tiedge.)

Das Gegentheil der sympathetischen Gefühle sind die antipathetischen Gefühle. Es kann nämlich bei der Wahrnehmung fremder Gefühle der Fall eintreten, daß wir sie nicht verstehen, dann entsteht in uns kein Mitgefühl, oder daß wir sie verstehen, aber eine völlig entgegengesetzte Reproduction der Vorstellungen vollziehen, dann entsteht in uns beim Vorstellen fremder Lust das Unlustgefühl des Neides, beim Vorstellen fremden Leides das Lustgefühl der Schadenfreude.

Mangel an Mitgefühl, der aus Mangel an Phantasie, Egoismus &c. entspringt, ist ein sicheres Kennzeichen der Rohheit und nur die Verworfenen können sich an dem Schmerze Anderer, an Thiergefechten und Gladiatorenspielen weiden. Die Jugend ist leichter zum Mitgefühl geneigt als das Alter, das weibliche Geschlecht mehr als das männliche. Es hängt das zum Theil mit der Phantasie zusammen, so daß z. B. das Kind den Schimpf seiner Puppe mitfühlt, weil es derselben Gefühl andichtet. Gegen Antipathien, wie sie z. B. Kinder gegen gewisse Thiere haben, so daß sie dieselben tödten, wo sie sie finden und an ihren Zuckungen sich weiden, muß Erziehung und Unterricht eintreten. — Nach Aristoteles bemitleidet der Mensch an anderen dasjenige, was er für sich selbst befürchtet. Aus diesem Mitleid und dieser Furcht, „welche aus unserer Aehnlichkeit mit der leidenden Person für uns selbst entspringt", hat Lessing das Tragische hergeleitet. Hamburger Dramaturgie, St. 70 ff. Mit dem Thiere hat der Mensch soweit Mitgefühl, als er sich dessen Vorstellungskreis anzueignen vermag, z. B. der Jäger mit dem Hunde, der Reiter mit dem Pferde. Die Fabel und Parabel gehören hierher. Die Löwenbraut von Chamisso. Lessing's Abhandlung über die Fabel. Mitleid der Thiere unter einander.

Die religiösen Gefühle sind mit den sittlichen verwandt, so daß in einem sittlich verkommenen Gemüthe kein rechtes Gottesbewußtsein, keine religiöse Erhebung aufkommen kann, und umgekehrt ein irreligiöser Mensch nie einen höhern Grad von Sittlichkeit erlangen wird. Sie haben ihren Grund in den Vorstellungen von Gott und einer jenseitigen Welt. Das religiöse Grundgefühl, das tiefste Gefühl des Menschenherzens, in welchem die Seele selbst vom Wesen und Wirken Gottes afficirt wird, ist objectiv das Gefühl des Unendlichen, subjectiv das Ge-

fühl der Abhängigkeit von einem allmächtigen Schöpfer und Lenker unserer Schicksale, von einem gütigen Versorger, weisen Gesetzgeber und liebenden Vater. Es entfaltet sich zur Ehrfurcht vor seiner Erhabenheit, zur Demuth bei unserer Niedrigkeit vor ihm, zur Dankbarkeit gegen seine Güte, zur Liebe und zum Vertrauen. Das Gefühl, daß wir durch Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen mit Gott verbunden sind, ist das Gefühl des Friedens mit Gott. Aber wir werden unser bewußt als getrennt von Gott durch Sünde und Fehle, das weckt das quälende Gefühl des Unfriedens. Die Vorstellungen von dem jenseitigen Leben erwecken das Gefühl der Hoffnung.

Die religiösen Gefühle äußern sich in der Andacht und bestimmen die Sittlichkeit, indem sie uns durch das unmittelbare Gefühl des Sollens das Sittengesetz als göttlichen Willen in unserm Gewissen vorhalten, so daß in der Religion die kräftigsten Antriebe zur Sittlichkeit liegen und ohne sie der Mensch schwach und machtlos zum Guten ist. Vgl. über religiöses Gewissen und Gefühl Dr. H. Ulrici, Gott und die Natur. Leipzig, Weigel. 1862. S. 612 ff.

3) Die Affecte. Gemüthsruhe ist nicht absoluter Stillstand, sondern der Zustand, in welchem die Vorstellungen, die Gefühle und Begehrungen sich in gewohnter Menge und Geschwindigkeit bewegen. Der Gemüthsruhe sind die Affecte entgegengesetzt, welche als Gemüthsstörungen anzusehen sind, bei denen auch die körperlichen Functionen in Mitleidenschaft gezogen werden. Die Ursache des Affects ist eine Wahrnehmung, welche plötzlich mit dem Reize der Neuheit in das Bewußtsein tritt und wie ein Stoß die alten Vorstellungen hemmt. Die afficirende Wahrnehmung kann eine äußere sein (das Schwert des Damokles, plötzliche Widersetzlichkeit, überraschender, unverhoffter Anblick eines Freundes) oder eine innere (Erinnerung an eine Versäumniß, welche Gefahr droht). Die Affecte sind entweder angenehme, oder unangenehme, oder gemischte in großer Mannigfaltigkeit. Die Bildung verhütet Affecte, weil sie die allseitige Verschmelzung der Vorstellungsmassen fördert, so daß diese nicht so leicht gehemmt werden können.

Der Affect beginnt damit, daß eine überraschende Wahrnehmung plötzlich in unser Bewußtsein eintritt und die Gemüthsruhe stört, indem sie entweder ungewöhnlich viel Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt (das Schwert des Damokles in der Erzählung von Gellert), oder zu viel Vorstellungen in das Bewußtsein einführt (Lessing, Minna von Barnhelm, 2. Aufz., 2. und 3. Auftritt). Es findet somit plötzlich eine übermäßige Entleerung oder Ueberfüllung des Bewußtseins statt. Die Erschütterung der Seele hat aber auch eine Erschütterung des Körpers, eine Aufregung oder Herabstimmung des Nervensystems und auffallende körperliche Erscheinungen zur Folge (der Zornige runzelt die Stirn, ballt die Fäuste, schnaubt ꝛc. Kain's Geberden verstellten sich. 1 Mos. 4, 5). Einmal aufgeregt, wirkt dann der Körper auf die Seele zurück, so daß die Heftigkeit und die Dauer des Affects von der in dem Körper eingetretenen Bewegung abhängt, welche nicht gestattet, daß die Seele sogleich ihre Ruhe wiedergewinnt. Darum ist die Constitution, das Temperament, der Gesundheitszustand für die Stärke und Beschaffenheit der Affecte mit maßgebend. Der Affect steigert sich bis zum Culminationspunkte und nimmt dann allmählich wieder ab. Dabei treten, weil be-

sonders der Körper die Seele bewegt und sie vorübergehend unter seine Herrschaft bringt, die Erscheinungen ein, welche wir bei Furcht und Schrecken als ein „Vergehen der Gedanken", „den Kopf verlieren", beim Staunen als „Stillstehen des Verstandes", beim Zorn als „vom Donner gerührt sein", „außer sich sein", „sich vergessen" bezeichnen und welche die Verminderung oder Vernichtung der vernünftigen Ueberlegung durch den Affect zeigen. Erst nach dem Culminationspunkte, auf dem man „ganz außer sich" gekommen ist, tritt durch Beruhigung des Nervensystems die Assimilation des Neuen durch das Alte, die Apperception ein, man „achtet wieder auf sich", „kommt wieder zu sich", „sammelt sich", „mäßigt und beruhigt sich", aber freilich hat Mancher im Affect Manches gesprochen und gethan, was er nachher, wenn er wieder zu sich selbst, zur Besinnung gekommen ist, bitter bereut.

Die Affecte werden, je nachdem die Reproduction oder die Hemmung vorherrscht, in Affecte der Ueberfüllung (sthenische) und der Entleerung (asthenische) nach Kant eingetheilt. Zu den sthenischen rechnet man: Heiterkeit, Lustigkeit, Ausgelassenheit, Freudenrausch, Entzücken, Groll, Aerger, Zorn, Bewunderung, Begeisterung; zu den asthenischen: Traurigkeit, Betrübniß, Bangigkeit, Scham, Furcht, Angst, Schreck, Grauen, Entsetzen. Bei den ersteren zeigt sich ein massenhaftes Zuströmen der Vorstellungen, vorwiegendes Kraftgefühl, eine größere Muskelelasticität und Thatkraft; bei den letzteren große Armuth an Vorstellungen, das Gefühl der Schwäche, verminderte Spannkraft der Muskeln und Erschlaffung des Willens.

Schwermuth in Shakespeare's Hamlet; Gram der Königin in Shakespeare's Johann, III, 4; Zorn in Heinrich IV., Th. III, Act III, Sc. 4; Kummer in König Richard III., Act IV, Sc. 4. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Werke Bd. X, S. 370 ff., S. 384. „Der Affect ist offenbar nicht blos psychisch, sondern auch physisch; nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! Vielmehr paßt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches, vom Sturm allmählich aufgeregt, noch eine Weile fortbraust, und die nächste Luftschicht beunruhigt, wenn schon die Atmosphäre still ist. So wird vom Geist zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort, und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wissen wir etwa nicht aus eigener Erfahrung, daß wenn einmal ein Verdruß unserer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unsere beste Zuflucht ist, um den Sturm austoben zu lassen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unserer Gesundheit ein längeres und zuweilen ernstes Leiden." Vergleiche auch die folgenden Briefe! Sittlich-religiöse Bildung, Mäßigkeit in leiblicher und geistiger Beziehung, Bildung der Phantasie durch geregelte und angemessene Lectüre, Bildung zu thätigem Frohsinn durch Spiel und Turnen, Befestigung des Denkens und Wollens sind Hauptgesichtspunkte der Behandlung der Affecte in der Erziehung. Grube, Blicke ins Triebleben der Seele. Leipzig, Brandstetter. 1861. S. 265 ff. Feuchtersleben, Diätetik der Seele: „Temperamenten und Leidenschaften wird auf dreierlei Weise entgegengewirkt; durch Gewohnheit, Vernunft und Leidenschaften. Das Vermögen, sich etwas anzugewöhnen, ist die liebevollste Anstalt der gütigen Vorsehung, den Geschöpfen Dauer zuzusichern. Es ist die Kraft der Lebendigkeit, sich zu behaupten und das Fremde leise in sich selbst zu verwandeln. Sich zum Rechten gewöhnen ist der Inbegriff

der ganzen Moral und zugleich der Seelendiätetik. — Die Vernunft wirkt nie im Augenblicke des Affects. Sie wirkt aber dadurch, daß sie, indem sie den Menschen bildet, das Eintreten solcher Augenblicke im Voraus verhütet; dadurch, daß sie die werdenden Neigungen, die zarten Keime der Leidenschaften allmählich einer gebildeten Gewohnheit unterwirft. — Für's Leben ist es also zuvörderst nützlich, die Vernunft nach Kräften zu bilden, und in diesem Einen ruht alle Glückseligkeit des Menschen, welche ja nichts Anderes ist, als jener Friede des Gemüthes, welcher der Anschauung Gottes entquillt. Die Vernunft bilden ist aber wieder nichts Anderes, als die Gottheit in den nothwendigen Gesetzen der Natur erkennen zu lernen. Das also ist der höchste Zweck, das der lebhafteste Affect des in der Vernunft lebenden Menschen, durch den er alle übrigen Affecte zu beherrschen strebt: sich und alle Dinge, die in seinem Kreise liegen, klar begreifen zu lernen. Je mehr der Geist umfaßt, je mehr er alles Einzelne auf Eins zu beziehen fähig wird, desto lebhafter werden die Affecte, die ihm angehören. Nun aber kann es der menschliche Geist so weit bringen, daß sich in ihm die Gestalten aller einzelnen Dinge auf die Idee der Gottheit beziehen, die höchste, die ihm erreichbar ist. Hieraus entquillt die Liebe zu Gott, der reinste, beste und stärkste aller Affecte. In ihr verschwindet alles Andere; wer sie ergreift, wandelt thätig im klaren Lichte, und mit ihr ist Alles ausgesprochen, was sich über die Besiegung der Leidenschaften überhaupt sagen läßt." — Der Weise wird im Innern von keinem Sturme bewegt.

Der Affectirte gibt seinen Empfindungen und Gemüthsbewegungen einen übertriebenen und unnatürlichen Ausdruck in Miene, Rede, Kleidung, Haltung; das affectirte Wesen entspringt meist aus Eitelkeit, will Anderen mustergültig sein im Benehmen; der Affectirte will Anderen fühlbar machen, daß er richtiger, reiner, wärmer, gebildeter und edler empfinde als sie, daß er das Große tiefer, das Schöne zarter auffasse als sie. Dabei tritt, da dieses Gefühl nicht aus der Tiefe kommt, ein Widerspruch zwischen Schein und Wesen entgegen. Am meisten wird bei reicherer Entwickelung des Gemüthslebens die reifere Jugend affectirt, daher darf der Erzieher nicht durch Werthlegen auf einzelne Aeußerungen des sittlichen und religiösen Sinnes, oder auf besondere Formen des Benehmens dazu Anlaß geben. Wo das affectirte Wesen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, ist es als Lüge oder Eitelkeit zu behandeln.

§ 8.

d. Die begehrende oder wollende Seele.

„Vorstellungen, Gefühle und praktische Tendenzen eines Menschen hängen innigst zusammen; indem auf letztere die Gefühle einen großen Einfluß üben, während das Vorwiegen dieser oder jener Gefühle weiter von dem Vorwiegen gewisser Gedankenkreise abhängig ist. Das Gefühl nimmt so gewissermaßen die Mittelregion zwischen dem Vorstellen uud Streben ein. Selber in den Vorstellungen wurzelnd, oder doch wenigstens durch die Form des Gedankenlaufs erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die sie sodann zugleich als deren Satelliten begleiten, indem befriedigtes Streben Lustgefühle, unbefriedigtes Unlustgefühle in seinem Gefolge zu führen pflegt." (Nahlowsky.)

1) Die Begehrungen beruhen auf der Wechselwirkung der Vorstellungen und sind, wie die Gefühle, Zustände derselben. Sie entstehen, wenn die Vorstellung eines Gegenstandes im Bewußtsein emporzusteigen sucht, ihrer Rückkehr aber aus der Verdunkelung sich Hindernisse entgegen-

stellen. Dabei wird die Kraft des Emporsteigens gemehrt durch das längere Verweilen und die dadurch zunehmende Klarheit der Vorstellung; aber auch die Hindernisse können sich mehren; dann nimmt das Begehren einen neuen Anlauf, indem es vor den Hindernissen „wie ein Strom vor einem Damme anschwillt", bis endlich die gesammte Vorstellung zu ungehemmter Klarheit kommt und die Befriedigung als Lösung der Spannung eintritt. Die Begehrung strebt also, etwas herbeizuführen, was noch nicht da ist. Der Hungernde, welcher den Genuß der Speise begehrt, will die nicht vorhandene Empfindung der Sättigung herbeiführen. Das Begehren ist also das Bewußtwerden des Anstrebens einer Vorstellung oder einer Vorstellungsmasse gegen ihre widerstrebenden Gegensätze.

Das Gegentheil vom Begehren ist das Verabscheuen, bei welchem eine unangenehme, aufgedrungene Vorstellung sich sträubt, anderen Vorstellungen, die gegen dieselben reagiren, zu weichen. Das Verabscheuen will also den Zustand der Beklemmung durch Entfernung der gegenwärtigen Vorstellung abhalten, so daß das, was wir verabscheuen, nicht ferner in unserm Bewußtsein sein soll.

2) Von den Begehrungen gelten folgende Sätze:

a. Ignoti nulla cupido. Es wird nur begehrt, was uns wenigstens einigermaßen bekannt ist, wovon also eine Vorstellung in uns ist, da ohne Vorstellung kein Begehren möglich ist. Am leichtesten begehren wir das, was mit den herrschenden Vorstellungen in uns am schnellsten in Verbindung tritt (appercipirt wird). Ferner begehren wir besonders das, worauf unsere Aufmerksamkeit gerichtet ist. Kinder begehren am schnellsten, was sie sinnlich erregt, das Glänzende, Schimmernde, Grelle. Das Bewegte wird mehr begehrt, als das Ruhende.

„Schon die bloße Bewegung eines Punktes im Raume macht, daß er an jeder Stelle, wo er war, vermißt und dort, wohin er ging, wiedergefunden wird; denn die Umgebung reproducirt in jedem Augenblicke sein Bild, so daß man seinen ganzen Weg anzuschauen glaubt, obgleich er in jedem Momente nur an einer einzelnen Stelle gesehen wird. Das Vermissen und Wiederfinden ist Begierde und Befriedigung; deren unaufhörlicher Wechsel aber ist Unterhaltung. So spielen Kinder mit dem Balle und dem Kreisel; ja die junge Katze spielt mit dem hängenden Bande und mit der Kartoffel." Herbart, Psychologie, § 152.

b. Die Begehrungen sind wechselnde und vorübergehende Zustände des Bewußtseins. Mit der Befriedigung geht die Begehrung zunächst zu Ende, vor der Befriedigung ist sie aber am stärksten und gibt schon einen Vorgenuß der Befriedigung. Der Durstende begehrt am stärksten in dem Augenblicke, da er den Becher ansetzt, und wo ihm die Einbildung die nahe Befriedigung vorspiegelt. Hat in der Befriedigung die Begierde ihr Erstrebtes vollkommen erreicht, so hört sie auf; aber diese vollkommene Befriedigung ist ein unerreichtes Ideal, und bei manchen Begierden wächst aus der Unvollkommenheit der Befriedigung sogleich die alte Begierde wieder heraus.

Goethe, Faust: So tauml' ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht' ich nach (vor) Begierde.

c. Das Leben der Begierde ist Bewegung. „Zwar gibt es allerdings Stillstände im Begehren (sobald die hemmenden Kräfte Spannung genug erlangen) und nach denselben neue Ausbrüche (durch neue gegebene oder erweckte Vorstellungen); aber die Stillstände sind unbehagliche Gefühle und die neuen Ausbrüche sind neues Begehren. Jene sind Pausen im Begehren; und nur dann, wenn sie von kurzer Dauer sind, werden sie so wenig bemerkt, daß man die Begierde als fortdauernd ansieht.“ (Herbart.)

d. Die Begehrungen richten sich bei verschiedenen Personen auf Verschiedenes, sind auch im Leben des Einzelnen je nach den Veränderungen des Gedankenkreises verschieden. Speisegeruch vor und nach Tisch. Je reicher der Gedankenkreis ist und je lebhafter er bewegt wird, um so größer ist die Verschiedenheit und der Wechsel der Begehrungen.

3) Nach den Antrieben theilt man die Begehrungen ein in:

A. sinnliche Begehrungen, welche sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen, und in

B. geistige (intellectuelle) Begehrungen, welche reproducirte Vorstellungen zum Antriebe haben.

Es lassen sich jedoch beide Abtheilungen nicht scharf trennen, da einzelne Erscheinungen in beide zugleich fallen und z. B. auch sinnliche Begierden durch Reproductionen (Erinnerungen) und umgekehrt geistige Begierden durch sinnliche Empfindungen befriedigt werden.

A. Sinnliche Begehrungen.

4) Das sinnliche Begehren ist nach seiner Dauer entweder ein habituelles (bleibendes) oder ein actuelles (vorübergehendes). Habituell sind die Triebe und Neigungen; actuell sind die Begierden.

Der Trieb ist ein innerer bleibender, in der Natur gelegener Grund zu bestimmten Begehrungen und Verabscheuungen. Der von Zeit zu Zeit fühlbar werdende Mangel an Nahrung versetzt in Unlust, begründet die dunkle Begierde nach Sättigung und erzeugt den Nahrungstrieb. Durch Stillung des Hungers wird der Trieb befriedigt, er kehrt aber nach einiger Zeit wieder. Wir ersehen daraus, daß der Trieb bleibend und nöthigend ist, weil ihm ein unabweisliches Bedürfniß des Organismus zu Grunde liegt, daß er dunkel ist und erst in der Begierde, in der er sich offenbart, klar und bedeutend wird. In dem Kinde herrscht vorwiegend der Trieb, in dem Erwachsenen die Begierde.

„Nirgends gibt die Natur ihren Geschöpfen Triebe mit, welche sie unmittelbar in Beziehung zu Objecten setzen, deren Bewußtsein sie nicht durch die gewöhnlichen Mittel der Erkenntniß erlangten. Hunger und Durst sind ursprünglich nicht identisch mit Nahrungstrieben; sie sind nichts als unangenehme Gefühle (Schmerzempfindungen) der Veränderung, die in den Nerven der Eingeweide durch den Mangel der Nahrung eingetreten ist, und im fortwährenden Wachsthum die Nerven in beständiger Aufregung erhält. Worauf aber diese Gefühle (Empfindungen) deuten, durch welches Heilmittel sie zu endigen, in welchen andern Zustand überzuführen sind, das offenbaren sie an sich gar nicht, und ein Thier, das nur diese Gefühle (Empfindungen) besäße, würde ohne Zweifel verhungern, ohne Rath und

Abhilfe zu wissen. Aber die Natur richtet es so ein, daß mit dem Auftreten dieser Gemeingefühle von selbst sich allgemeine Unruhe und mancherlei einzelne Bewegungen des Thierkörpers verbinden. Gedankenlos und automatisch erfolgen Versuche des Beißens, Kauens, Schlingens, und nachdem diese Bewegungen vielleicht oft an Ungeeignetes verschwendet worden sind, begegnet das Thier doch zuletzt fast unvermeidlich im Kreise seiner Lebensumgebungen den Substanzen, die verzehrbar sind, und, von jenen unwillkürlichen Bewegungen aufgefaßt, Hunger und Durst tilgen. Von dieser ersten Erfahrung an erscheinen Hunger und Durst als Triebe nach Nahrung; vorher waren sie nur Schmerzgefühle (Schmerzempfindungen). Auf gleiche Art haben wir uns alle sinnlichen Triebe zu denken, auch jene namentlich, welche die Thiere drängen, mit ungewöhnlich construirten Gliedern, die ihnen die Natur gab, auch ungewöhnliche Werke auszuführen. Sie besitzen alle in dem Triebe keine innere Erleuchtung über den möglichen Gebrauch dieser Glieder: aber sie besitzen in den Gliedern selbst die Möglichkeit des Gebrauchs und in nie fehlenden inneren und äußeren Reizen Anstöße, welche durch die automatischen Bewegungen, die sie zuerst ordnungslos hervorrufen, ihnen die Nutzbarkeit ihrer Organisation interpretiren." Lotze, Medicin. Psychologie. S. 263 ff.

Man unterscheidet gewöhnlich sinnliche und geistige Grundtriebe, von denen eine Reihe specieller Triebe abhängen:

I. Sinnliche Grundtriebe:

a. der Selbsterhaltungstrieb. Er äußert sich:

1) als Nahrungstrieb,

2) als Erwerbungstrieb.

„Es ist Aufgabe der Erziehung, den Eigenthumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein sich stets entwickelt. Ferner kommt es darauf an, daß wir das Kind frühzeitig so gewöhnen, sein Eigenthum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man achte das kleine Eigenthum des Kindes; für ein Kind ist es schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller &c. zu haben." (Grube.)

3) als Vertheidigungstrieb;

b. der Geselligkeitstrieb, wonach das Individuum nach Verbindung mit Wesen seines Gleichen strebt;

c. der Geschlechtstrieb, wodurch das Individuum neue Wesen seiner Art zu erzeugen strebt.

II. Geistige Grundtriebe sind:

a. der Trieb nach geistiger Thätigkeit und Beschäftigung.

„Entwickele den Thätigkeitstrieb des Zöglings durch Selbstthätigkeit zur Selbstthätigkeit. Es ist eine Schöpferfreude, welche der Mensch mit dem höchsten Wesen theilt, das was in ihm lebt, räumlich darstellen, räumlich und zeitlich gestalten zu können, seine Kräfte nach allen Seiten hin spielen zu lassen und in Wirksamkeit zu bringen. An dieses Hochgefühl knüpft sich das Bewußtsein der Persönlichkeit und der persönlichen Würde, aus ihm entspringt der Lebensmuth und die Lebensfreude überhaupt. — Die Erziehung hat nur insoweit Werth, als sie dieses Gefühl im Dienste des Wahren, Guten und Schönen in der Seele des Zöglings fest gründet und folgerecht entwickelt. Jeder Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu entwickeln versteht. (Grube.)

Er äußert sich:

1) als Nachahmungstrieb und
2) als Spieltrieb (beide sind besonders wichtig für die Erziehung);

b. der Trieb zum Nützlichen in seiner verschiedenen Richtung auf Arbeit, Geschäft, Wissenschaft, Gewerbe, Kunst &c.;
c. der Trieb nach Reichthum, Ansehen, Ehre und Ruhm;
d. der Trieb zu Erfindungen, der technische Kunsttrieb und der Trieb, Alles zu vervollkommnen;
e. der Wissenstrieb;
f. der ästhetische Trieb nach Auffassung und Darstellung des Schönen;
g. der moralische Trieb nach der Verwirklichung des Guten.

*A. W. Grube, Blicke in das Triebleben der Seele. Psychologische Studien &c. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1861.

5) Die Neigungen. Die Triebe entspringen aus der Beschaffenheit unserer Natur, welche allen Menschen gemein ist. Bei aller Uebereinstimmung sind aber die Menschen verschieden, so daß der Eine mehr für Gehörsvorstellungen, ein Anderer mehr für Gesichtsvorstellungen u. s. w. organisirt ist. Solche organische Verschiedenheiten, welche einer bestimmten Thätigkeit günstig sind, heißen Naturanlagen oder natürliche Anlagen. Wo die Natur des Leibes einzelne Organe so geformt hat, daß ihr Gebrauch in einer gewissen Richtung leicht von Statten geht und über Erwarten gelingt, da entsteht ein Lust- und Kraftgefühl und in Folge dieser Gemüthslage das Begehren nach Erneuerung dieses Gefühls und daher die Neigung zu dieser Thätigkeit oder Beschäftigung. Die Neigung ist also eine subjective Disposition, welche der leichten Entstehung gewisser Begierden und der mit diesen verbundenen Handlungen besonders günstig ist. Ihr Gegensatz ist die Abneigung, die Disposition zu gewissen Verabscheuungen und diesen entsprechenden Handlungen. Da die Neigungen aus Naturanlagen entspringen, so sagt man: der Dichter wird geboren, ein geborener Feldherr. Indessen darf man diese Disposition nicht pressen oder gar bestimmte Gehirnorgane als Sitze besonderer Fähigkeiten bezeichnen (Gall). Auch die Temperamente (§ 11, 3 b), welche in der Eigenthümlichkeit des leiblichen Lebens begründet sind, veranlassen Neigungen, aber man muß bedenken, daß jeder Mensch der Anlage nach alle Temperamente hat, in der Regel aber nur eins ausbildet, während er in die übrigen wie der Tonkünstler in entlegene Tonarten ausweicht. Man kann daher Vieles thun sowohl zur Veredlung, als zur Verschlechterung seines Temperaments und seiner Neigungen.

Man kann sowohl Menschen als Thiere bösartig cholerisch machen dadurch, daß man sie unaufhörlich zum Zorn reizt. Man kann einen jungen Menschen dadurch zum Melancholiker verschüchtern, daß man ihm Alles auf sophistische Art bestreitet, ihm keine fröhliche Bewegung in Aeußerung seiner Meinungen und Ansichten vergönnt, ihn gewaltsam in das eigene Innere drängt. Dasselbe gilt auch von den Neigungen.

Das Sprüchwort sagt: „Jung gewohnt, alt gethan!“ Damit wird die Gewohnheit als Quelle der Neigung bezeichnet. Wer wiederholt etwas thut, dem wird dies Thun mit jedem Male leichter, er gewinnt eine Fertigkeit darin; die Gewohnheit wird zur andern Natur, und die Ausübung der Fertigkeit ist wegen des Gelingens mit angenehmen Gefühlen verbunden. Das angenehme Gefühl macht das Thun zu einem angenehmen und aus der Gewohnheit wird eine Neigung.

Wer gewohnt ist, früh aufzustehen, eine gewisse Arbeit zu verrichten, alles dazu Erforderliche an einer gewissen Stelle zu finden, der hat an dieser Tagesordnung bald Behagen und erträgt eine Störung derselben nur ungern. Eine Gewohnheit entsteht leichter, wenn eine ihr ähnliche schon vorhanden ist. Wer gewohnt ist, viele hitzige Getränke zu trinken, wird sich auch bald an reizende, salzige und saure Speisen gewöhnen.

Je länger eine Gewohnheit gedauert hat, desto fester haftet sie, so daß gute Gewohnheiten nicht früh genug dem Kinde eingeprägt werden können. Diese Macht der Gewohnheit zeigt sich bei Gewohnheitssündern, die sich kaum mehr von der Sünde losmachen können, wenn sie auch deutlich einsehen, daß sie dem Verderben entgegengehen.

Nach und nach entsteht die Gewohnheit, sie kann aber auch nach und nach durch Verdrängung und Umbildung der Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz hat, wieder abgelegt werden und sogar Gewohnheit des Entgegengesetzten werden. Was durch falsche Angewöhnung in die Jugend gerathen ist, muß ihr abgewöhnt werden. Sitten und Gebräuche haben oft in der Gewohnheit allein ihren Grund.

Was wir unser geistiges Besitzthum nennen, müssen wir uns nach und nach erwerben, theils durch Gewöhnung unter Anleitung der Erwachsenen („denn die Gewohnheit nennt er seine Amme“), theils durch eigenes Zuthun. Dabei geschieht es, daß uns manche Gewohnheit lästig ist, aber in dem Althergebrachten liegen eine Menge Bande, die uns halten. Auch hält die Bequemlichkeit ab, die Gewohnheit zu ändern, so daß der Mann in dem alten, zu engen Hause wohnen bleibt, die alten, faul gewordenen Diener behält, obgleich sie lästig sind. Wer eine andere Gewohnheit hat, begreift die fremde nicht, z. B. der Fleißige begreift den Faulen nicht, umgekehrt der Faule den Fleißigen nicht. Ueber die Macht der Gewohnheit sagt Shakespeare im „Hamlet“ (III, 4):

„Das Ungeheuer Gewohnheit, die, ein Teufel,
Hinwegfrißt jegliches Gefühl des Lasters,
Ist darin doch ein Engel, daß sie auch
Der Uebung herrlicher und edler Thaten
Nicht minder Kleidung oder Tracht verleiht,
Die jeden ziert. Bezwingt euch einmal nur:
Das gibt euch eine Art von Leichtigkeit
Zu folgender Enthaltung. Denn die Uebung
Verändert fast den Stempel der Natur:
Sie zwingt den Teufel selbst und stößt ihn aus
Mit Wunderkraft.“ —

Ist die Neigung durch Naturanlage und Gewohnheit so stark, daß die Wahrnehmung oder die Reproduction des begehrten Gegenstandes die

Begierde unausbleiblich hervortreibt und zur That werden läßt, so wird sie zum **Hange**, der eine allzu starke, schlimme Neigung ist (propensio, proclivitas, frzsch. penchant, die Neigung inclinatio). Der Hang entsteht durch häufige Befriedigung der Begierde, so daß dadurch der Vorstellungskreis, in welchem er liegt, mehr und mehr ausgebildet und verstärkt, die Vorstellungen aber, welche das Gegengewicht bilden, verdunkelt werden. Auch körperliche Stimmungen fördern ihn.

„Man darf den Hang nicht mit der herrschenden Begierde selbst, der Leidenschaft oder Sucht, verwechseln. Neigung und Hang sind noch nicht wirkliche Begehrungen oder Verabscheuungen, sondern nur Dispositionen dazu, die erst wirklich werden, wenn ihnen Hindernisse in den Weg treten, die den Vorstellungskreis, worin sie ihren Sitz haben, zu zerreißen drohen; die Leidenschaften sind dagegen wirkliche und anhaltende Begierden. Neigung und Hang sind daher eher zu beseitigen und zu beherrschen, wenn es die Sittlichkeit fordert; denn sie sind veränderliche Zustände, welche mit der Aenderung des Organismus und der Umgebung, der Ansichten und Interessen sich ändern. Die wirklichen Leidenschaften lassen sich schwer beseitigen, denn sie sind in sich so stark, daß sie die freie Ueberlegung stören.“ (Drbal.)

6) Die **Leidenschaften**. Begierden, welche herrschend geworden sind, wenigstens periodisch wiederkehren, allmählich des ganzen Gemüthes sich bemächtigen, alle übrigen Interessen sich wenigstens zeitweise dienstbar machen und alle Mächte des Gemüthes in Bewegung bringen, die ihnen in den Weg tretenden Hindernisse zu beseitigen, sind **Leidenschaften**. Die Leidenschaft, z. B. die Trunksucht, herrscht zügellos, sie achtet nicht auf Gründe und Gegengründe, Gebote und Verbote, verwüstet also die Vernunft; sie ist einseitig und blind, indem sie das bessere Ich aufopfert, aber scharfsichtig, um alle Mittel sich dienstbar zu machen.

Wie von den Neigungen und dem Hange sind die Leidenschaften auch von den Affecten verschieden; sie sind herrschend gewordene Begierden, die Affecte dagegen Unterbrechungen der gleichmäßigen Stimmung des Gemüths. Wir sprechen daher von **Ausbrüchen** der Leidenschaft, welche sich in Affecten äußern. Der Affect entsteht plötzlich, die Leidenschaft langsam. Der Affect ist unbesonnen, die Leidenschaft läßt Ueberlegung zu, ja schärft einseitig den Verstand; der Affect plattet das Gefühl ab, verfälscht es aber nicht, die Leidenschaft weckt das Gefühl, vertieft es, aber einseitig macht sie das Lieblingsinteresse geltend; der Affect raubt dem Menschen vorübergehend die Herrschaft über den Willen, die Leidenschaft raubt die Willensfreiheit auf die Dauer, führt daher zur Unsittlichkeit, während der Affect geradezu, z. B. Entrüstung aus sittlichen Gründen, sittlichen Ursprungs sein kann. Die tobende und auch die kalt berechnende Leidenschaft führen Affecte mit sich, z. B. die wilde Freude des berechnenden Jago in Shakespeare's Othello IV, 1, die Ausbrüche Ferdinands in Schiller's Kabale und Liebe.

Die Hauptquelle der Leidenschaften ist das Uebergewicht des Vorstellungskreises, in dem die betreffende Leidenschaft ihren Sitz hat, über die Vorstellungen der sittlichen Gebote und Verbote. Dies Mißverhältniß, das sich bei allen Menschen größer oder kleiner findet, erhält durch besondere körperliche und geistige Ursachen ein besonderes Gepräge.

In körperlicher Hinsicht wird z. B. die Freß-, Trunksucht und Wollust durch **organische Dispositionen** gefördert; die **Constitution** erregt bei rüstigen

Naturen unbändige Wildheit, bei Schwächlingen schleichende List, die verschiedenen Lebensalter prägen die Leidenschaft verschieden aus, die Jugend reizt zu Genußsucht und leidenschaftlicher Liebe, der Mann besitzt Ehrsucht und Herrschsucht, der Greis Geiz und Argwohn.

In geistiger Beziehung fördert Mangel an Ausbildung der Intelligenz die Leidenschaften, deshalb brechen bei Ungebildeten die Leidenschaften so roh aus; aber auch falsche Aufklärung ohne Bildung des sittlichen Willens dient der Entstehung der Leidenschaften, weil sie deren wahre Natur verdeckt, ihnen den Schein des Erlaubten gibt und allerlei Mittel zu ihrer Befriedigung ersinnt, so daß z. B. der Geiz als Sparsamkeit, die Proceßsucht als Rechtsbewußtsein angesehen wird. Sie erzeugt auch die Lesewuth, die ohne Bücher nicht aufkommen könnte, die Sammlerwuth, welche zum Diebstahl von Münzen, Büchern und Merkwürdigkeiten führt. Großen Einfluß hat die Phantasie, welche durch Vorspiegelung der Genüsse die Leidenschaft fördert, z. B. bei der Wollust, beim Geiz, bei dem Ehrgeiz, der Ruhmsucht. Auch Gebote und Verbote können die Leidenschaft großziehen: Nitimur in vetitum semper, cupimusque negata. Ovid. Die Gebote müssen daher dem Gemüthszustande dessen, dem sie gelten sollen, angemessen sein. Die Erziehung hat die Leidenschaften zu verhüten durch Gewöhnung an sittliche Zucht und Gehorsam, durch Strenge und Abhärtung, Mäßigkeit und Enthaltsamkeit, vor Allem durch Vorführen edler, sittlicher Vorbilder, so daß die Jugend an großen Männern sich in einen edlen und sittlich schönen Vorstellungskreis einlebt, im höchsten Sinne in Christi Bild sich verklärt, der in ihr Gestalt gewinnt.

Die Leidenschaft macht einseitig und erfinderisch, sie concentrirt die Aufmerksamkeit auf sich und auf ihren Vorstellungskreis, macht sich Alles dienstbar und spannt alle Kräfte an, um sich zu befriedigen.

Der Habsüchtige denkt: „Geld ist die Losung!" und hat für nichts Sinn, was nicht mit Erwerb und Besitz des Geldes zusammenhängt. Der geizige Caligula erfand Steuern über Steuern, um sich am Anblick des Goldes weiden zu können. Der Rachsüchtige bringt Alles in Beziehung zu seiner Rache. Der Spieler opfert Alles seiner Spielwuth, Geld und Gut, Ehre und Glück. Dem Eifersüchtigen nährt Alles die Eifersucht, er sucht mit Eifer, was Leiden schafft. Die leidenschaftliche Liebe macht selbst Fehler und Mängel des Geliebten zu Vollkommenheiten, um immer heißer zu lieben; der Haß verwandelt selbst Tugenden in Laster, um nur glühender zu hassen.

Verwandte Leidenschaften, z. B. Trunksucht und Wollust, Habsucht und Spielsucht, fördern einander, entgegengesetzte hemmen einander, so daß z. B. der Stolze, um den Stolz zu befriedigen, den Geiz unterdrückt. Die Leidenschaften beziehen sich neben dem eigentlichen Gegenstande auch auf solche, die nur mit ihm in einiger Beziehung stehen (der Freund liebt neben dem Freunde auch dessen Eltern und Geschwister), ja bei Ungebildeten und bei hoher Herrschaft der Leidenschaft geht sie von ihrem Gegenstande auch auf solche Gegenstände über, die nur in einem ganz äußeren Zusammenhange mit demselben stehen. So haßt der rohe Mensch, der mit seinem Nächsten sich gezankt hat, nicht nur dessen Angehörige, sondern auch sein Vieh und schlägt es, sein Geräth und verdirbt es. Gescholtene Knechte lassen ihre Wuth am Vieh und Ackergeräth aus.

Da Leidenschaften durch öftere Befriedigung der Begierden erregt werden, so gilt in Betreff der Befriedigung: Principiis obsta! (Ovid) und:

„Nur heut, nur heut laß dich nicht fangen!
So bist du hundertmal entgangen.“ (Goethe.)

Man hat zu Gunsten der Leidenschaften geltend gemacht, daß ohne sie nichts Großes in der Welt geschehen könne, aber sie sind, da sie die Sittlichkeit und die Freiheit des Geistes gefährden, verwerflich. Die Leidenschaften gelangen nämlich zu solcher Herrschaft, daß sie statt des sittlichen Gesetzes gebieten und verbieten und die ganze Lebensansicht und den Charakter unsittlich nach sich bestimmen. Der „personificirte“ Geiz. — Die Leidenschaft selbst sucht sich durch Vernünfteln zu rechtfertigen, als ob ihr Thun vom unbefangenen Verstande selbst gebilligt würde, als ob eine edle Richtung in ihr läge; aber sie ist nur Selbstsucht, denn sie beseitigt für ihre Befriedigung alle höheren Rücksichten. Der Geizige entschuldigt sich, daß man Gottes Gaben nicht mißbrauchen dürfe, und daß man für zukünftige Unglücksfälle sorgen müsse. Der Trinker hat nach seiner Meinung nur Gefallen an der guten Gesellschaft, und nur das lange Verweilen in ihr hat den Rausch zur Folge gehabt. Schiller, Wallenstein's Tod, I. Aufz., 4. Auftritt, der Monolog: „Wär's möglich? Könnt' ich nicht mehr, wie ich wollte?“ 2c.

Die Leidenschaft macht das Gemüthsleben einseitig, verengt das Interesse und die Empfänglichkeit für Anderes, was Aufmerksamkeit verdiente, erzeugt geradezu Stumpfsinn und Gleichgültigkeit gegen Alles, was ihr nicht Befriedigung verschafft, Irrthümer und Verworrenheiten im Denken, so daß sie die Dinge falsch beurtheilt, und zerfrißt wie ein Krebsschaden die Sittlichkeit. Wenn auch im Einzelnen die Leidenschaften, z. B. Ruhmbegierde, Ehrgeiz, Freiheitssucht, Liebe 2c., vieles Gute bewirkt haben, auch im Kampf mit ihnen die sittliche Kraft erstarken kann, so haben sie doch auch alle Greuel, welche die Geschichte der Menschheit entehren, erzeugt. Die Trunksucht, Schwelgerei und Wollust erniedrigen den Menschen unter das Vieh; die leidenschaftliche Liebe zum Leben veranlaßte eine Mutter, ihr Kind zu tödten bei Jerusalems Belagerung; die verschmähte Liebe reizte Medea und Brunhild zu fürchterlicher Rache; der mißtrauische Herodes tödtete Alles, auch das, was ihm lieb war; der mißtrauische Tiberius fiel in Capri in die gemeinsten Lüste, mordete und füllte die Gefängnisse mit Massen von Unglücklichen; der Schlemmer Caligula wurde närrisch. Vergl. die verderblichen Wirkungen der geschlechtlichen Liebe bei Mortimer in Schiller's Maria Stuart III, 6, der Eifersucht an Othello bei Shakespeare, in Schiller's Kabale und Liebe, der Herrschsucht bei Napoleon, bei Macbeth u. s. w.

Man kann die Leidenschaften nach den Quellen eintheilen in sinnliche, zu denen Freß-, Trunksucht (Völlerei), Leckerhaftigkeit, Wollust und Faulheit gehören, in geistige, zu denen Stolz, Hochmuth, Ehrsucht, Herrschsucht, Freiheits- und Verschwendungssucht, Geiz (Knickerei, Knauserei, Filzigkeit), Habsucht, Eroberungssucht, Despotismus, Fanatismus gehören, und in gemischte, welche auf organische Dispositionen und geistige Interessen zugleich sich gründen, zu ihnen gehören Liebe (Geschlechtsliebe, Verwandten-, Vaterlands-, Freundesliebe), aus welcher Gefall- und Eifersucht hervorgehen, und Haß (Neid, Mißgunst, Parteisucht), aus dem Schmähsucht und Rachsucht sich entwickeln.

Ueber die erziehliche Behandlung der Leidenschaften bei Kindern, an denen Furchtsamkeit und Aengstlichkeit, Jähzorn, Eigensinn, Leckerhaftigkeit, Eigennutz, Unverträglichkeit, Eitelkeit, Ehrgeiz als Anfänge zu Leidenschaften besonders sich zeigen, vergl. Waitz, Allgem. Pädagogik, § 12, S. 158 ff.

4*

B. Geistige Begehrungen.

7) Alles, was vorgestellt wird, kann begehrt werden, aber es kann nicht Alles erreicht werden, so daß manche Begierde ein bloßer Wunsch bleibt (frommer Wunsch). Glaubt aber das Begehren, das Begehrte auch erlangen zu können, so entsteht ein Verlangen, und setzt es dabei die Erreichung des Begehrten bestimmt voraus, so entsteht das Wollen. Das Wollen setzt also Einsicht, Verstand und Erfahrung über die Erreichbarkeit des Gewollten voraus. Wollen ist daher etwas begehren mit der Ueberzeugung, daß man es erreichen werde.

„Die begehrte Wirkung wird zum Zweck, die begehrten Ursachen zu den Mitteln. Der Zweck wurde unmittelbar, die Mittel werden des Zweckes wegen begehrt. So bewaffnet sich gleichsam die Begierde mit dem Gedanken des Mittels, lernt warten und wählen, gibt die Rücksichtslosigkeit ihres Ungestüms auf, schlägt Umwege ein, sieht ihre Erreichbarkeit voraus und bestärkt sich in diesem Gedanken." (Volkmann.)

Das Wollen bringt in das Bewußtsein ganze Reihen von Vorstellungen, deren Glieder zusammenhängen, so daß jedes folgende mit Bestimmtheit erwartet wird, sobald das vorhergehende eingetreten ist. Dieses erscheint als Ursache, jenes als Wirkung; die Reihe selbst als Causalreihe. Das Gewollte erscheint demnach als Endpunkt einer Reihe von Mittelgliedern, die zu der Erreichung des Begehrten hinführen.

Der Landmann will ernten. Was thut er? Der Feldherr will siegen. Was thut er? Dieser Mann ist arbeitsam und sparsam, er will reich werden. — Frühzeitig bildet sich im Kinde aus dem Begehren ein Wollen, welches durch „Unwillen" seine Energie verräth, wenn ihm z. B. die gewohnte Näscherei versagt wird, und das zum Eigenwillen ausartet, wenn der Unverstand der Erzieher alles Begehrte gewährt und nicht auch versagt. Das Kind erlangt durch Geschrei, das zuerst instinctmäßig eintritt, irgend etwas, diese Erfahrung merkt es und schreit nun mit Absicht, um etwas zu erreichen. Je häufiger das Wollen in der Erfahrung Erfolg aufzeigt, desto mehr bildet sich die Gewohnheit aus, alles Begehrte als erfüllbar anzusehen, desto eher werden alle Begehrungen zu Wollungen, so daß sich an jede noch so vorübergehende, launenhafte Begierde Wollungen hängen, die zum leidenschaftlichen Wollen, zur Tyrannei des Willens, die sich in Verstocktheit und Blindheit zeigt, werden. Der Wille zeigt verschiedene Grade. Man unterscheidet den beständigen Willen, welcher immer dasselbe will und nicht will, den starken Willen, der den Entschluß trotz aller Hindernisse ausführt. Stark und standhaft zugleich ist der Wille beim Muth, bei der Kühnheit, Verwegenheit, Unerschrockenheit, Herzhaftigkeit und Geistesgegenwart; beständig ist er in der Geduld und Gelassenheit. Ausartungen der Beständigkeit sind: Eigensinn, Eigenwille, Starrsinn; Ausartungen der Stärke: Trotz, Starrköpfigkeit, Hartnäckigkeit, Störrigkeit. „Nur Wille bricht den Willen; Anderes nicht." — Wiese, über die Bildung des Willens (Berlin, Wiegandt und Grieben, 1857), sagt: „Im Willen ist der Zugang der Sünde und des Heils. Hieraus ergibt sich, daß die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik sei. Der Wille soll frei werden. Sich selbst überlassen, kommt er allerdings auch zu Kräften, aber nicht zur Freiheit. So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuern Wider-

standskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewähren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, woran der Werth des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht. — Die menschliche Seele ist Trieb, der Trieb wird zur Liebe: in der Liebe ist Wille, sie will einen Gegenstand, der des Lebens Mangel ausfüllt, den sie ohne ihn empfindet. Hier blicken wir auf das Irren und Suchen des menschlichen Herzens, nach einem Gut, das volle Befriedigung gewährt. Aber „unsere Seele bleibet unruhig, bis sie ruhet in Dir, o Gott." Das ist die Erfahrung und das Bekenntniß jedes Christenherzens, das aufrichtig ist. Die Liebe Gottes ist die höchste Liebe, sie kennt und hat das höchste Gut, und hat daran die himmlische Verklärung irdischer Menschlichkeit. Die Freiheit wird zur Willkür, wenn sie nicht Liebe ist: am Glauben und an der Liebe hat sie ihre Lebenskraft und ihre Probe. Demnach kann es für den Christen einen andern Ausgangspunkt seines sittlichen Strebens nicht geben als den Glauben an den lebendigen und heiligen Gott, und kein anderes Ziel, als den eigenen Willen mit dem Willen Gottes in Uebereinstimmung zu setzen; wie auch Christus von sich selber bezeugt: „Ich suche nicht meinen Willen, sondern deß, der mich gesandt hat." Die sittliche Entwickelung des Menschen hat daher, wenn sie des rechten Ziels nicht verfehlt, den Verlauf, daß zuerst der Willenstrieb sich regt, dieser sodann seine Selbständigkeit geltend zu machen versucht, und zuletzt seinen Frieden findet. Man kann diese Aufeinanderfolge, mit Passavant, kurz so ausdrücken: ich **will**, ich will, ich will Gottes Willen. — „Die evangelische Heilsordnung enthält vorbildlich und im Großen auch die einfache Grundgesetze der Pädagogik. Ihren natürlichen Ausgangspunkt hat sie in der unbedingten Hingebung des Kindes zu der Zeit, wo sein Wille noch unentwickelt ist, an diejenigen, deren Willen es zu dem seinigen zu machen hat. Die Quelle dieser Hingebung ist Gehorsam und Vertrauen zu dem ihm gegenüberstehenden persönlichen Willen und nicht etwa Erkenntniß der geistigen Ueberlegenheit. Erkenntniß ist eine natürliche Folge des Gehorsams, nicht seine Ursache, nach demselben Gesetz biblischer Psychologie, nach welchem für Alle das Wort des Herrn gilt: „So Jemand will den Willen thun, der wird inne werden, daß diese Lehre von Gott sei." Erst dadurch wird eine Wahrheit unser Eigenthum, daß wir sie im Thun erleben. So hat der Wille und das Thun immer eine rückwirkende Kraft auf die Erkenntniß und macht sie zu einem sittlichen Act; in welcher Gegenseitigkeit sie auch ihrerseits dem Willen neue Impulse gibt: aber der Wille geht dem Denken voran, er kann den Verstand corrumpiren und verfinstern bis zur Blindheit, und kann ihn eben so läutern und stärken; er kann die natürlichen Geistesgaben wunderbar steigern, und nicht ohne Grund mahnt der Apostel: „Strebet nach den besten Gaben." Die Wahrheit wollen, mit Selbstverleugnung wollen, nur das führt zum Erkennen derselben. Beim Gehorsam und der Erkenntniß der Zweckmäßigkeit kann das Wollen dem Sollen unvermittelt in äußerlicher, gesetzlicher und gezwungener Weise entsprechen; die stärksten Motive aber, welche den Willen in eine freie Bewegung setzen, werden aus der Liebe und der Lust stammen, weshalb Beobachtung, Richtung und Belebung der Neigungen des Kindes zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers gehören. Aber auch hierin, in der Bildung und Läuterung seines Gefühls, ist das Kind zunächst von dem Beispiel seiner Umgebung abhängig. — Keine Hemmung, sondern Förderung und Segen gewährt dabei die frühe Gewöhnung an eine feste Lebensordnung und geregelte Thätigkeit, wobei wiederum das persönliche Vorbild und das Zusammenleben die tiefste Einwirkung übt. So bildet sich

unvermerkt ein Boden gemeinsamer Anschauungen und sittlicher Ueberzeugungen, nicht durch Lehre, nicht durch Begriffe, sondern durch das Leben selbst und durch die Gemeinschaft. Nach allen Seiten erweist sich die Persönlichkeit als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend. — Allein nur diejenige Erziehung zum Wollen wird die rechte sein, welche die keimende Selbständigkeit im Kinde so richtet, daß auf die Erziehung des Willens durch andere die Bildung desselben als Selbstthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Uebung erhalten wird. Auf die fremde Zucht muß naturgemäß die eigene folgen, bis der Mensch, um zu dieser fähig zu sein, sich willig in die des heiligen Geistes gibt. Ist Gehorsam die Schule der Freiheit, und wird erst durch Unterordnung die Ahnung von der Macht und Würde der Willensfreiheit in der Seele erregt, so ist große Vorsicht vonnöthen, daß nicht der Mißbrauch des Mittels den Zweck vereitle. Daß die Erziehung individualisiren muß, daß es eine Grenze der Behütung und Bevormundung gibt, daß Mißtrauen die Liebe tödtet und ein falsches Selbstvertrauen nährt, daß willkürliches Auflegen von Entsagungen die Freudigkeit des Gehorsams aufhebt, daß ferner ein Unterricht, der dem Geiste keine Klarheit gibt und ihn nirgends heimisch werden läßt, unstät und unselbständig machen muß, das Alles wird leicht übersehen und oft erst dann erkannt, wenn der Schaden unwiederbringlich ist. Denn die Seele duldet keine Leere: hat man den rechten Willen zu pflanzen versäumt, so drängt sich sehr bald auf demselben Boden das Unkraut hervor. — Welche Mannigfaltigkeit von ungeordneten und krankhaften Seelenzuständen thut sich hier vor uns auf, von dem jugendlichen Trotz einer ungezügelten Kraft und egoistischer Willensverhärtung bis zu der völlig unbeherrschten Hingebung an jeden Reiz und Eindruck, und bis zu dem gänzlichen Unvermögen, innerer Zerstreutheit zu wehren, woraus nicht selten wirkliche Seelenzerrüttung gefolgt ist. Die Pädagogik weiß, daß Eigensinn und Verkehrtheit des Willens mehr Hoffnung gewährt, als der Zustand von Schlaffheit, wobei die Springfeder der Seele, der Wille, verschwunden zu sein scheint. Wie oft ist bei der Jugend die Erscheinung reicher Begabung, die wirkungslos bleibt, weil der bindende Wille fehlt, wie oft auch Verzagtheit bei jedem Mißlingen, aus Mangel an der Zuversicht, daß, wo nur ein Wollen ist, auch ei: Können sich findet. Häufig wird ein Mangel an Talent angenommen, wo es nur am Willen fehlt, wo nichts aus eigenem innern Antriebe geschieht, sondern nur, wenn äußere Nöthigung dazu treibt und zwingt." — Die fortgesetzte Bildun durch Unterricht u. s. w. darf natürlich nicht fehlen, aber dabei wirkt der Wille vielfach selbst auf den Gedankenkreis, so daß Herbart sagt: „Wie das Wollen ursprünglich aus dem Gedankenkreise hervorging, so leitet es hinwiederum die fernere Bildung desselben durch die Wahl der Beschäftigungen und Hülfsmittel. Dann hat man die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." Vergl. Herbart, Allgem. Pädagogik über Vielseitigkeit des Interesses, Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang, Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter.

8) Das Wollen äußert sich nach zwei entgegengesetzten Richtungen; es greift nach außen durch Handlungen und Thaten in den Gang der Ereignisse ein und es leitet nach innen den Gedankenlauf (Selbstbeherrschung). „Bibel und Gesangbuch sind unendlich wichtige Stützen der Selbstbeherrschung." Herbart, Lehrbuch der Psychologie, § 228 ff.

Insofern das Wollen Bewegungen des Leibes hervorbringt heißt es Handlung (von dem wichtigsten Werkzeug für alles Handeln, der Hand, so genannt). Handlungen setzen Herrschaft der Seele über den Körper voraus; diese wird erst allmählich erlangt und durch unausgesetzte Uebung befestigt.

Die willkürlichen Bewegungen des Kindes sind anfangs ungeschickt. Erst allmählich erlernt das Kind durch fortgesetzte Uebung den sichern und geschickten Gebrauch der einzelnen Glieder, wobei der natürliche Trieb nach Bewegung förderlich ist. Durch Versuche und Uebung wächst der willkürliche Gebrauch der Glieder bis zur Fertigkeit und Geschicklichkeit, so daß sie mechanisch ablaufen. „Es muß auffallen, wie sehr dem Thiere die Hände fehlen, schon blos insofern dadurch die Dinge genöthigt werden, ihre sinnlichen Kennzeichen zu offenbaren. Das Thier kann nichts eigentlich begreifen, nichts bequem zur Anschauung hinstellen; es erfährt nichts von allen dem, was durch den Gebrauch der Hände das menschliche Kind aus den Versuchen lernt, die es mit den Dingen vornimmt. Deshalb bleibt der Vorstellungskreis des Thieres schon in seinen allerersten Anfängen hinter dem menschlichen zurück. Hier macht der Elephant mit seinem Rüssel, so wie der Affe mit seinen, der Hand ähnlichen Werkzeugen gewissermaßen eine Ausnahme, die offenbar ihre bedeutenden Folgen hat. — Vereinigt sich nun beim Menschen die Hand mit den für mannigfaltigere Eindrücke empfänglicheren Sinnen, um an jedem Dinge eine bedeutend größere Zahl von Merkmalen ursprünglich aufzufassen: so ist doch noch wichtiger das Handeln, welches von der Hand den Namen wie die Möglichkeit erhalten hat. — Die menschliche Hand durch ihre ausgezeichnete Geschicklichkeit bewaffnet die Strebungen und Begehrungen des Geistes ungleich vollständiger, ungleich erfolgreicher, als dies bei den Thiergeschlechtern der Fall sein kann. Die Hand macht aus jeder körperlichen Masse einen Diener und Verkündiger des Willens; ja sie macht aus einem Klotze vermittelst eines andern Klotzes, durch Schlagen, Stoßen, Reiben, endlich ein passendes Werkzeug für bestimmte Absichten; aus den ersten Werkzeugen werden andere kunstreichere; und aus der Zusammensetzung der Werkzeuge werden Maschinen. Auf diesem Wege bilden sich zahllose Beobachtungen und Erfahrungen, die den Gedankenkreis bereichern; und beinahe an jede Begehrung knüpft sich die Vorstellung eines Mittels, wodurch dieselbe könnte befriedigt werden." Herbart, Psychologie, § 129. Vergl. § 130, das Sprechen als Art des Handelns.

9) Die Wirkung des Willens nach innen zeigt sich in der Leitung und Beherrschung des Gedankenlaufes, d. h. in der willkürlichen Aufmerksamkeit (S. 28) und in der Reflexion.

Die Aufmerksamkeit ist eine solche Richtung und Concentration des Vorstellers auf einen Gegenstand, daß dessen Vorstellung fast ausschließlich unser Bewußtsein erfüllt. Das Wahrnehmen wird dadurch absichtlich, und die Thätigkeit der Sinnesorgane sorgfältig und genau; fremdartige Vorstellungen werden durch den Willen fern gehalten, die Reproduction erhält durch ihn Hülfen (das Memoriren geschieht absichtlich, das Gedächtniß reproducirt nach dem Willen neue Hülfen für die Reproduction), die Einbildungskraft muß die gewünschten Bilder gestalten, das Denken muß seine Operationen an dem Stoffe vornehmen, den der Wille bestimmt, so daß also daß gesammte Vorstellen durch den Willen regiert wird.

Die im Denken nach innen gekehrte willkürliche Aufmerksamkeit äußert sich besonders in der Reflexion, d. h. in der absichtlichen Zurückbeugung (reflexio) des Vorstellungslaufes auf einen bestimmten Punkt oder Gegenstand des Denkens. Dabei muß der gedachte Gegenstand dauernd festgehalten und die Reproduction so geleitet werden, daß sie nur solche Vorstellungen in das Bewußtsein bringt, welche mit dem betreffenden Gegenstande in irgend eine Beziehung gesetzt werden können. Daher erfordert die Reflexion eine planmäßige Leitung des Gedankenlaufes nach bestimmten Gesichtspunkten und ein stetiges Zurückdrängen fremdartiger Nebenvorstellungen. Das kann nur durch starke Anspannung des Willens geschehen, so daß das Reflectiren leicht ermüdet; aber allein durch dasselbe werden auch die Vorstellungen von ihren zufälligen Verbindungen isolirt und ihre Umformung zu Begriffen möglich. Die Reflexion hebt und formt bald absichtlich Vorstellungen beim Arbeiten, bald wird sie hervorgerufen durch die Erfahrung in der Apperception des Gegebenen.

10) Durch Verschmelzung des Gleichartigen und Verdunkelung des Ungleichartigen bilden sich aus einer Mehrheit gleichartiger Willensacte allgemeine Wollungen, ähnlich wie aus den Vorstellungen die Gattungsbegriffe (S. 25). Diese allgemeinen Wollungen werden durch Urtheile gleichfalls gereinigt und bestimmt, zugleich aber auch von einander abgegrenzt, so daß, ähnlich wie herrschende (appercipirende) Vorstellungsmassen, auch allmählich eine Anzahl allgemeiner Wollungen entsteht, welche die kommenden Einzelbegehrungen bestimmen und regeln. Dergleichen Wollungen nennt man Grundsätze, Maximen, Vorsätze, Pläne, Absichten. Sie können nach dem verschiedenen Bildungsgrade der Menschen ihrem Inhalte nach verschieden sein (z. B. Ueb' immer Treu und Redlichkeit; Bete und arbeite; Ein Wort ein Mann; Noth kennt kein Gebot). Je öfter man sich nach einer solchen (sittlichen oder unsittlichen) Regel gerichtet hat, desto mehr befestigt sie sich, und desto leichter richtet sich das Wollen nach ihr.

„Das allgemeine psychologische Problem: wie überhaupt Maximen sich bilden können? scheint bisher nicht sonderlich beachtet zu sein. Wenigstens so leicht ist es nicht, daß man es schlechtweg wie eine Anwendung des logisch allgemeinen Denkens auf die Willkür ansehen dürfte. Wenn im gewöhnlichen Unterrichte Maximen gelernt und gelehrt werden: dann pflegt man wohl erst zu glauben, die Maximen seien Triebfedern des Willens; hintennach sich zu wundern, daß die treibende Kraft nichts wirkt. Aber in solchem Falle sind die Worte, welche von Seiten des Lehrers ein allgemeines Wollen ausdrückten, für den Schüler in bloße theoretische allgemeine Begriffe eines möglichen Wollens übergegangen, womit dessen wirkliches Begehren in gar keiner Verbindung steht. Daher sind auch Schlußfolgen in der Moral gehaltlos, wenn nicht die Obersätze ein wirklich vorhandenes Wollen bezeichnen, das alsdann gleich einem Gedanken durch die Untersätze in die Conclusionen hinübergeht." Herbart, Psychologie § 150—152, wo auch von den Entwickelungsstufen der Maximen gehandelt wird. — Anfangs gehen aus den sinnlichen Begehrungen des Angenehmen und Verabscheuungen des Unangenehmen die Maximen des sinnlichen Genusses hervor. Der Standpunkt des Kindes. Bald aber bemerkt der Mensch, daß das sinnlich Angenehme auch schädlich, das Unan=

genehme auch nützlich sein kann, darum folgt er der Lust nicht mehr unbedingt, sondern es treten die Maximen der Klugheit bei dem Verständigen ein, der Förderung seines Lebens will. Die dritte Stufe hat den Egoismus abgestreift, der Mann wird durch sittliche Maximen geleitet, indem durch Vergleichung des Wollens sich der reine Beifall oder das reine Mißfallen regt und vernehmen läßt. Das ist der Standpunkt des vernünftigen, des sittlich freien, des gewissenhaften Mannes, so daß das Gewissen in dieser Beziehung den Inbegriff der höchsten sittlichen Grundsätze, die Vernunft selber bezeichnet.

11) Dem Wollen und der Handlung geht Ueberlegung (Erwägung), d. h. Reflexion über die verschiedenen möglichen Arten zu wollen, und Beurtheilung des Werthes derselben vorher. Diese Ueberlegung ist verständig, wenn sie vorzugsweise auf die Beurtheilung der Mittel zum Zwecke nach Tauglichkeit oder Untauglichkeit gerichtet ist; sie ist vernünftig (sittlich), wenn sie die Wahl des Zwecks betrifft, ob das Begehrte des Strebens werth sei, ob es den sittlichen Ideen entspreche. Die Ueberlegung kommt zu Ende, sobald eine der im Gleichgewicht schwebenden Vorstellungsmassen so das Uebergewicht erhalten hat, daß sie im Bewußtsein sich allein geltend macht, und so den Entschluß oder die Entscheidung herbeiführt.

Die Ueberlegung kann oft sehr kurz, oft sehr lang sein, so daß jahrelanges Forschen erforderlich ist, z. B. Copernicus mit der Umdrehung der Erde um die Sonne; Columbus mit dem Gedanken der Erreichung Asiens beim Fahren nach Westen; dagegen Newton mit dem Fallgesetz. Kinder und Ungebildete überlegen noch gar nicht reiflich, Frauen selten, und auch Männer nicht im Zustande des Affects oder der Leidenschaft; denn zum Gelingen der Ueberlegung gehört Besonnenheit und Selbstbeherrschung. Durch die Besonnenheit erwägen wir Gründe und Gegengründe und bedienen uns dabei als Maßstab der Grundsätze der Sittenlehre. Das aber ist den Kindern nicht möglich, ebenso nicht in Leidenschaften, Affecten, in manchen Krankheiten mit Gehirnaffectionen, beim Blödsinn, beim Irrsinn. Durch die Selbstbeherrschung regieren wir planmäßig den Vorstellungs- und Gedankenlauf nach bestimmten leitenden Gesichtspunkten (Maximen und Principien), welche wir consequent festhalten und durch welche wir alles Fremdartige, das sich eindrängen will, ausstoßen und unterdrücken. Das ist nur möglich, wenn die Vorstellungen und Wollungen nach ihrem Inhalte immer enger verbunden werden.

Das Wollen, welches aus einer vollständigen Ueberlegung hervorgegangen ist, nennen wir vernünftiges, freies Wollen, im Gegensatz zur Willkür, welche ohne Grund, oder nach Sympathien und Antipathien, Zuneigungen und Abneigungen, vorgefaßten Meinungen, Affecten und Leidenschaften für dieses oder jenes Wollen sich entscheidet. Darum sieht man die Handlungen und Wollungen der Kinder, Ungebildeten, Berauschten, Schlaftrunkenen und Geisteskranken als unfrei an.

Frei ist eine Willensthätigkeit, wenn sie entsprungen ist aus eigener Entscheidung und nicht durch äußere Gewalt oder organische Ursachen herbeigeführt ist. Der Sclave und mancher Kranke sind nicht frei. Frei ist der Wille, wenn er in Uebereinstimmung mit dem Resultate der Ueberlegung zum Handeln fortschreitet und sich nicht im Handeln mit dem Resultate der Ueberlegung in Widerspruch

setzt, sondern sich nur durch sachgemäße Gründe, nicht durch subjectives Belieben zum Handeln bestimmen läßt. Die Freiheit des Willens ist also an den objectiven Sachverhalt im Denken und Wollen gebunden, so daß der Wille von der Einsicht abhängig ist. Je mehr Einsicht und Willen übereinstimmen, desto freier ist der Mensch in psychologischer Hinsicht, so daß das psychologische Ideal der Freiheit in der vollkommenen Harmonie zwischen Einsicht und Willen besteht; dagegen ist die moralische Freiheit, welche dem Menschen als absolutes Ideal vorgehalten wird, die Unterordnung des Willens unter die vernünftige sittliche Einsicht, unter die Grundsätze der Sittlichkeit, so daß Wille und sittliche Einsicht in vollkommener Harmonie stehen.

Mit der Freiheit des Willens hängt die Zurechnung und Zurechnungsfähigkeit zusammen. Die Zurechnung bezieht sich auf solche Handlungen, welche Ausdruck eines bewußten Willens sind, welche also der Mensch gewollt hat mit der Erkenntniß, daß er, und nicht ein fremder Wille, sie will. Man hat daher die Zurechnungsfähigkeit an bestimmte Bedingungen geknüpft. Diese sind: a. ein klares Selbstbewußtsein, b. eine richtige und verstandesmäßige Auffassung der eigenen Persönlichkeit in ihrer bürgerlichen Stellung, c. eine hinreichend klare Einsicht in die Folgen ihrer Handlung in Bezug auf sich selbst und auf andere.

Geisteskrankheiten heben die Zurechnung auf, und verschiedene Umstände, Erziehung 2c. verändern den Grad derselben. Der intellectuelle Urheber eines Verbrechens ist mit verantwortlich; dem Verführer werden die Verbrechen des Verführten mit zugerechnet. Drobisch, Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit. Leipzig, Voß. 1867.

12) Der Charakter, die feste Ausprägung des Innern, hat in dem Wollen seinen Sitz. Er ist die Denk- und Handlungsweise eines Menschen, inwiefern sie sich gleichmäßig, beständig in bestimmter Weise kundgibt, die „Gewohnheit in einer bestimmten Weise zu wollen“, so daß man sicher weiß, wie er in einer bestimmten Lage handeln wird. Darum sagt Wallenstein (Schiller, Wallenstein's Tod II, 3):

„Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt!
Sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmus, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind nothwendig, wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.“

Das Kind ist charakterlos, weil es keine ausgebildeten Vorstellungsmassen, keine festen Wollungen besitzt, welche die zufällig auftretenden einzelnen Vorstellungen und Begehrungen sich aneignen und ordnen können. Darum geht das Kind planlos von einer Vorstellung und Beschäftigung zur andern, ohne daß eine ein festes Uebergewicht über die anderen gewinnt. Das innere Leben dreht sich um wechselnde Mittelpunkte, aber der aufmerksame Beobachter erkennt schon sehr frühe die erste Krystallisation des Charakters und richtet danach seine erziehliche Einwirkung auf das Kind ein. Die Leitung und Bildung des Charakters muß in der Jugend be-

ginnen, später wird sie immer schwerer. Erwachsene sind charakterlos, weil sie mehrere Vorstellungsmassen besitzen, die in keiner festen Rangordnung stehen, so daß Unentschiedenheit, Unschlüssigkeit, Zerfahrenheit und Zerrissenheit des Gemüths es nicht dazu kommen läßt, daß der Mensch fest eine Bahn verfolgt. Vergleiche Shakespeare's Hamlet. Deshalb ist es nöthig, daß sich eine Rangordnung unter den Vorstellungsmassen bilde, sie unter Maximen und endlich unter einen höchsten Grundsatz, ein Princip, welches alle beherrscht, gestellt werden.

Der Charakter ist also die Unterordnung des gesammten Wollens und Handelns unter die durch das Leben gewonnenen und durch das Nachdenken gereinigten obersten praktischen Grundsätze. Nach der Verschiedenheit dieser Grundsätze ist der Charakter verschieden. Sind die Grundsätze unsittlich, so ist der Charakter unsittlich; stimmen sie aber mit den Forderungen des Sittengesetzes (den sittlichen Ideen) überein, so ist der Charakter ein sittlicher. Der unsittliche Charakter trägt in sich den Zwiespalt zwischen den Charakterzügen und der sittlichen Einsicht, so daß in dem Menschen Mißfallen an sich selbst entsteht; denn die Stimme des Gewissens, das bessere Selbst, schweigt nicht ganz, so daß durch die Reue die Basis des Unsittlichen gebrochen werden kann.

„Vor Jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
So lang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.“ (Fr. Rückert.)

Der sittliche Charakter ist das Resultat angestrengter Arbeit an sich selbst, so daß die Einsicht über den Willen herrscht; er schließt in sich Harmonie des Wissens und Wollens und das Wohlgefühl sittlicher Billigung, so daß er die vollkommenste Gestalt unserer Entwickelung ist. Für seinen Charakter ist der Mensch verantwortlich, denn er ist das Product von Entschlüssen.

Vergl. Charaktere wie Socrates, König Friedrich Wilhelm I., der durch Beständigkeit sich auszeichnete und sein ganzes Leben daran gearbeitet hat, den Thron als einen „rocher de bronce“ zu gründen. Der Philosoph Spinoza liebte so sehr die geistige Freiheit, daß er, um nicht abhängig zu werden, es vorzog, mit dem Geringsten sich zu begnügen, als abhängig zu werden. Er schlug die Stelle als Professor der Philosophie in Heidelberg aus, weil er die Freiheit seines Philosophirens nicht beengen lassen wollte durch die Grenzen, welche die geltende Landesreligion ihm steckte; er nahm, wenn er den Tag mit Brillenschleifen und Meditation zugebracht hatte, die Stunden der Nacht zur Hülfe zu seinen schriftlichen Arbeiten, um keine Zeit verloren gehen zu lassen. Napoleon I. war ein ehrgeiziger Egoist, so daß er nach seiner Erhebung zum Kaiser beinahe unfähig war, Widerspruch zu ertragen oder unangenehme Wahrheiten zu hören. Dies ging so weit, daß seine Generale ihm die Verluste, die sie erlitten, lieber gar nicht meldeten, um die Commandos nicht zu verlieren.

Die Entwickelung des Charakters ist in bestimmte Grenzen eingeschlossen. Von der einen Seite ist ihm sein Naturell gegeben, dessen Grenzen er nicht überschreiten darf, ohne in Verzerrungen zu fallen; von der andern Seite hängt sie von dem Grade des Verstandes ab, mit welchem der Mensch von den Talenten und Fähigkeiten seines Naturells Gebrauch zu machen versteht.

Der Charakter fängt damit an, daß der Mensch vermöge eines bestimmten Willens oder sehnsuchtsvollen Strebens in die Anlagen seines Naturells befestigend

und ordnend eingreift und hierdurch in seiner Seele ähnliche Arbeit verrichtet, wie der Gärtner im Park, nämlich daß er Bäume und Gewächse, welche ihm die wichtigsten zu sein scheinen, auf alle Weise pflegt und zum höchsten Wachsthum steigert, allem übrigen aber nur so viel Raum vergönnt, daß es wachsen kann ohne jenen, um welche es ihm allein zu thun ist, den Raum zu versperren. Dr. F. Fortlage, Acht psychologische Vorträge. Jena, Mauke. 1869. Ueber den Charakter S. 137 ff. Die Bildung des Charakters geht nur allmählich vor sich, so daß derselbe erst ein Product des späteren Alters ist, und Goethe im Tasso (Act 1, Sc. 2) mit Recht sagt:

„Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken. Vaterland
Und Welt muß auf ihn wirken. Ruhm und Tadel
Muß er ertragen lernen. Sich und Andere
Wird er gezwungen recht zu kennen. Ihn
Wiegt nicht die Einsamkeit mehr schmeichelnd ein." —
— „Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt."

Eine gewisse organische Ruhe, wie sie der Phlegmatiker und Melancholiker zeigen, ist der Charakterbildung günstiger, als die allzugroße Beweglichkeit des Sanguinikers und Cholerikers; ebenso ist körperliche Gesundheit förderlicher als Krankheit, welche wie auch Armuth die Entwickelung hemmt. Wichtig sind auch Erziehung, Umgang und Beispiel. Herbart, Zur Bildung des Charakters in den Aphorismen zur Pädagogik. Werke-Ausg. von Hartenstein. Bd. 11, S. 464. „Die Schule und namentlich die höhere hat zur Charakterbildung wesentlich mitzuwirken, und darf dieselbe nicht als ein nebensächliches Ergebniß ihres Unterrichts ansehen, oder das dahin zielende Wirken dem Hause oder gar der Gesellschaft überlassen wollen." Dr. Scheibert, Der Kern der Erziehungsweise. Stettin. Th. v. d. Nahmer. 1865. — „Die Erziehung soll darauf ausgehen, daß der Mensch gewohnt werde, sittlich zu handeln und aus seinem Handeln sich selbst sittliche Maximen zu abstrahiren, welche darum ebenso sehr abstrahirte Regeln sind, wie sie andererseits zu neuen Motiven werden." (Erdmann.)

Zum eingehenden Studium der Psychologie sind besonders zu empfehlen:

*Dr A. Drbal, Empirische Psychologie. Ein Lehrbuch rc. 2. Aufl. Wien, W. Braumüller. 1875. Wir haben uns im Gange an dies Buch, welches auch eine reiche Literatur bietet, angeschlossen. — *H. Lotze, Mikrokosmus. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Drei Bände. 2. Aufl. Leipzig, S. Hirzel. 1872. — *Dr. Erdmann, Psychologische Briefe. Leipzig 1868. 4. Aufl. Sie eignen sich besonders dazu, Interesse an der Psychologie zu erwecken. — *Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, C. Gerold's Sohn. 1872.

§ 9.

Kurzer Ueberblick über die Entwickelung des Kindes nach Leib und Seele.

1) Wir haben zwar überall im Vorhergehenden auch auf das Kind Rücksicht genommen, fassen aber hier zu einem Ueberblick kurz zusammen, was psychologisch in der Entwickelung des Kindes besonders zu beachten ist.

Der Leib des Kindes besitzt alle Organe des erwachsenen Leibes, aber er ist besonders zart, darum hat das Kind in der ersten Zeit keine feste Körperhaltung, kann nicht sitzen, stehen und gehen und muß behutsam angefaßt werden. Etwa im fünften Monat lernt es sitzen, um das Ende des ersten Jahres stehen, aber alle Knochen sind noch knorpelig, weich und biegsam. Bis ins zweite Jahr bleiben, da die Schädelknochen erst nach und nach verwachsen, auf dem Scheitel und Hinterkopfe Oeffnungen zwischen den einzelnen Knochen, so daß diese Stellen leicht verletzt werden können. Auch die Wirbelsäule erlangt erst nach und nach ihre Festigkeit und kann leicht verbogen werden (Rückgratsverkrümmungen). Es ist darum Pflege, Gewöhnung und Abhärtung nöthig, zu denen auf den oberen Stufen die Mahnung zu vorsichtigem Verhalten mit der Belehrung über die Leibescultur tritt.

Der Leib des Kindes wächst fortwährend. Ein neugeborenes Kind ist im Durchschnitt 0,5 Meter lang und sechs Pfund schwer, wächst im ersten Jahre am meisten und ist im siebenten Jahre doppelt so lang, als bei seiner Geburt und fünfmal so schwer. In der Zeit vom zwanzigsten bis vierundzwanzigsten Jahre hört das Wachsthum in die Länge auf, es findet nur noch eine Erneuerung durch den Stoffwechsel und ein Wachsen in die Breite statt. Das stete Wachsen des Kindes erfordert daher gute und ausreichende Nahrung, gesunde Luft, angemessene, nicht beengende Kleidung, gute Haltung des Körpers in allen Lagen, sorgfältige Reinlichkeit, angemessenen Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung. Vergl. oben § 3, S. 4 ff.

In körperlicher Beziehung setzt der Beginn der Schulpflichtigkeit eine gewisse Festigkeit der Organe voraus, so daß derselbe meist in das sechste Lebensjahr gesetzt wird; doch darf der Lehrer nie vergessen, daß die Organe auch da noch sehr zart sind.

2) In der ersten Zeit nach der Geburt lebt das Kind in Bewußtlosigkeit wie die Pflanze (es vegetirt), es schläft meist, und auch im Wachen ist es theilnahmlos gegen seine Umgebung. Nach sechs Wochen etwa richtet sich das Auge nach glänzenden Gegenständen, das Gesicht erheitert sich zum Lächeln, das Kind nimmt wahr und wird innerlich berührt. Das ist der erste uns erkennbare Schritt in der geistigen Entwickelung desselben. Bald zeigt sich auch das Gehör und etwa nach Verlauf des ersten „dummen" Vierteljahrs greift es zu, der Tastsinn entwickelt sich, während Geruchs- und Geschmackssinn sich erst viel später als wirksam erkennen lassen. Die Sinneseindrücke des Kindes haften aber nicht lange und sind unklar, so daß die Sinne gebildet werden müssen, indem dem Kinde öfter dieselben Gegenstände zur Wahrnehmung geboten, sein Sinn nach und nach länger bei denselben gehalten, auch der Gegenstand mit Namen genannt wird, damit das Kind Anschauungen gewinnt. Im zweiten Jahre lernt das Kind auf seinen Namen hören, sich von den Dingen um sich her unterscheiden und sprechen, so daß sich in und mit der Sprache der Geist nach allen Seiten entwickelt. Vorstellungen bilden sich, das Gefühl gibt sich mehr kund, das Selbstbewußtsein tritt ein, der Wille entwickelt sich und zeigt sich in mancherlei Bewegungen und Handlungen. Das Kind lernt spielen.

Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1857. Bd. II, S. 121 ff. Die Erlernung und Fortbildung der Sprache und Einfluß der Sprache auf den Geist. S. 159 ff. *Amos Comenius, Die Mutterschule. *Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. J. Paul, Levana (über die Spiele der Kinder). Fröbel.

In der zweiten Periode der Kindheit vom dritten bis sechsten Jahre, erwachen Phantasie, Verstand und Wille immer mehr. Die Phantasie zeigt sich besonders im Spiel, wo der Stab zur Flinte, jedes Bündel zur Puppe wird; der Verstand beim Sprechen, das Wollen im Nachahmungs- und Thätigkeitstriebe, aber auch im Eigensinn und Trotz, auf welche Aeußerungen Eltern und Erzieher besonders zu achten haben. Man fordere wenig, aber dies bestimmt; verbiete wenig, aber dies unwiderruflich. Besonders pflege man den Thätigkeitstrieb, gewöhne das Kind durch allezeit richtiges Sprechen, stets richtig zu sprechen, hüte sich aber es zur Schwätzerei über Alles anzuleiten, sondern gebe erst die Sache, dann das Zeichen. Man bilde die sinnlichen Gefühle durch Erweckung der Eltern- und Geschwisterliebe und des Wohlwollens, lasse das Kind nicht gefühllos allein, oder schüchtere es ein durch Härte, damit es nicht verschüchtert und furchtsam werde. Die Phantasie bilde man durch Erzählungen (Märchen) und Bilder. Selbst das Höchste, die Religion, muß dem Kinde im Familiengebet, in kleinen Erzählungen, in Erinnerungen an die Feste, in Betrachtung der Herrlichkeiten der Natur lebendig und anschaulich vor die Seele treten. Das Alles darf aber nicht in schablonenmäßiger Weise geschehen, sondern mit der Erfindungsgabe der Liebe im rechten Familienverkehr. („Spiel- und Erzählzeit." Riecke.)

In diesem Alter tritt das Gedächtniß neben der regen Thätigkeit der Sinne besonders stark hervor und nöthigt, daß es nun regelmäßig geübt werde. Die Stoffe für das Memoriren müssen aber aus dem Anschauungskreise des Kindes genommen sein, damit seine ganze Entwickelung dadurch gefördert werde. Daneben muß Bedacht darauf genommen werden, den Anschauungskreis zu vermehren und zugleich die einzelnen Anschauungen zu klären und zu reinigen, so daß des Kindes unwillkürliche Aufmerksamkeit in willkürliche umgewandelt wird. Die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung der Aufmerksamkeit fällt, da mit dem sechsten Jahre das Kind in die Schule tritt, dieser als erste Aufgabe zu, damit das Kind in höherem Grade unterrichtsfähig werde.

Für die Schulzeit vom 6. — 14. Jahre durchläuft die Entwickelung des Kindes drei unterschiedene Perioden. Die erste Periode vom 6.—8. Jahre zeichnet sich wie die ersten Kindheitsperioden durch die vorherrschende Receptivität aus. Das Kind ist ganz Auge, ganz Ohr. Dies weist auf die Art und Weise, wie das Kind zu führen ist, nachdrücklich hin. Die Unterstufe, welche diese Jahre umfaßt, hat die bereits vorhandene Vorstellungswelt des Kindes zu klären, zu befestigen und zu erweitern durch Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, den Thätigkeitstrieb durch Bewegungsspiele, durch Zeichnen, Schreiben, Lesenlernen und kleine Handarbeiten zu bilden, den Willen durch Unterricht und liebevolle, aber feste Zucht zu stärken.

Die zweite Stufe vom 8.—11. oder 12. Jahre ist die Stufe der vorherrschenden Reproduction, das Gedächtniß tritt beson-

ders hervor und verlangt daher, daß es mit werthvollem und ausreichendem Stoffe erfüllt werde, der unverlierbares Eigenthum werden muß. Dazu hilft die noch vorhandene große Receptivität, welche das Auffassen des Neuen erleichtert. Da aber immer mehr das Denken sich zeigt, so ist auch auf der Unter- und Mittelstufe stete Regel: Aller Unterricht soll im Denken üben. Schon auf dieser Stufe tritt die Verschiedenheit von Knaben und Mädchen bedeutend hervor.

In der dritten Periode vom 12. Jahre besonders ab tritt mehr als in den übrigen Perioden das Denken hervor. Während daher auf den vorhergehenden Stufen Witze, Wortspiele und Räthsel, Sprüchwörter und Anekdoten, Fabeln und Märchen, Gleichnisse u. s. w. zum Denken anregten, muß nun mehr die einfache klare Sprache des unbildlichen Vorstellens und des begriffsmäßigen Denkens eintreten. Grundlage für die Bildung des Denkens bleibt der Besitz eines reichen und werthvollen Gedankenkreises. Nur aus positiv richtigen, klar ausgebildeten, kräftig fortdauernden und frisch reproducirten Vorstellungen können vollkommene Denkentwickelungen hervorgehen. Alles übereilte Fortschreiten von der Anschauung zur Abstraction schädigt das Denken, denn wo die Anschauungen dürftig sind, können keine klaren Begriffe, richtigen Urtheile und Schlüsse gebildet werden. Man veranlasse also den Zögling nicht zum Urtheilen über Dinge, von denen er noch nichts versteht und wolle nichts aus ihm entwickeln, wozu ihm noch die Elemente fehlen; denn er wird dadurch ein frühreifer Schwätzer, der sich selbst überhebt, oder er verzagt an sich, und zugleich wird dadurch auch die Gemüths- und Charakterbildung gehemmt. Auf der andern Seite ist es Pflicht, die im Zöglinge thatsächlich vorhandenen Kräfte in Wirksamkeit zu setzen (heuristisches, entwickelndes Lehrverfahren).

Die Geschlechter zeigen sich auf dieser Stufe deutlich verschieden. Diese Verschiedenheit, besonders in den Fehlern, schildert L. Völter so: „Bei Knaben ist mehr der Trotz, bei Mädchen mehr die Laune, bei Knaben in Folge ihrer größeren Körperkraft mehr die Händelsucht, bei Mädchen mehr die Lästerzunge, bei Knaben mehr die Unbekümmertheit um den äußeren Anstand und die Pöbelhaftigkeit, bei Mädchen mehr die Eitelkeit und Gefallsucht, bei Knaben mehr die Beschäftigung mit Allotrien, bei Mädchen mehr das phantastische Zerstreutsein, bei Knaben mehr die gefühllose Unbarmherzigkeit gegen Geschöpfe, bei Mädchen mehr die vernunftwidrige Furcht vor schreckhaften oder widrigen Naturerscheinungen zu bekämpfen. Bei dem Knaben artet das Ehrgefühl gern in Stolz, bei dem Mädchen gern in Eitelkeit aus; jener thut sich auf innere geistige Vorzüge, dieses mehr auf äußere etwas zu gut. Der Knabe lernt auf dem Wege der Reflexion Böses verwerfen und Gutes erwählen, das Mädchen gewinnt sein sittlich-religiöses Leben auf dem Wege der unmittelbaren Tradition durch Eindrücke, die es von außen empfängt; bei ihm ist die Sittlichkeit Sitte, beim Knaben Grundsatz."

Jean Paul sagt über die Erziehung beider Geschlechter: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes. Nur Knaben kommen aus dem Augiasstalle des Welttreibens mit einem wenig Stallgeruch davon. Jene aber sind zarte weiße Paris-Apfelblüthen, Stubenblumen, von welchen man den Schimmel nicht mit der Hand, sondern mit feinen Pinseln kehren muß.

Sie sollten, wie die Priesterinnen des Alterthums, nur in heiligen Orten erzogen werden und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen. Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen und sagen: ich ändere mich und es halten. Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann. Vielleicht entschuldigt sich daraus das Betragen der Welt, nach welchem männliche Fehltritte Masern sind, die wenig oder keine Narben lassen, weibliche aber Blattern, die ihre Spur in die Wiedergenesene, wenigstens in das öffentliche Gedächtniß graben." Goethe, Torquato Tasso (2. Aufz. 1. Auftr.):

„Willst du genau erfahren, was sich ziemt,
So frage nur bei edlen Frauen an!
Denn ihnen ist am meisten d'ran gelegen,
Daß Alles wohl sich zieme, was geschieht.
Die Schicklichkeit umgibt mit einer Mauer
Das zarte, leicht verletzliche Geschlecht.
Wo Sittlichkeit regiert, regieren sie,
Und wo die Frechheit herrscht, da sind sie nichts;
Und wirst du die Geschlechter beide fragen:
Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte."

(*Goltz, B., Das Buch der Kindheit. 3. Aufl. Berlin, Duncker. 1869.)

§ 10.

II. Die Aufgaben und das Wesen der Erziehung (die ethischen Grundlagen).

„Innerhalb der christlichen Lebensgemeinschaft ist eine innige Durchdringung des Ethischen und Religiösen selbstverständliche Voraussetzung. — So wird also demgemäß eine populäre Pädagogik sich begnügen dürfen, Sprüche der Bibel ohne Weiteres an die Spitze der gesammten Teleologie zu stellen. Wenn es sich aber um wissenschaftliche Begründung und Construction der beiden zur gegenseitigen Durchdringung bestimmten Elemente handelt, so gilt es, zunächst eine Reihe Lehnsätze aus Sittenlehre, Glaubenslehre zu entnehmen und auf die aus diesen Principien sich ergebenden Ableitungen zu verweisen." Stoy, Encyclopädie, S. 33.

1) Die Gesetzmäßigkeit, welcher der Entwickelungsgang des Menschen folgt, lehrt die Psychologie kennen, und die Unbefangenheit des psychologischen Blickes ist die erste Grundlage für das Gedeihen der Erziehung, deren Aufgabe es ist, jene psychologische Gesetzmäßigkeit für den Erziehungszweck richtig zu benutzen. Alle Erziehung sucht dem Leben des Kindes eine bestimmte Gestalt zu geben, darum muß nun die Frage beantwortet werden: Von welcher Art soll diese Gestalt sein? Wir müssen daher den Inhalt der Aufgabe, welche die Erziehung zu lösen hat, den Erziehungszweck näher bestimmen.

Die Aufgabe und das Wesen der Erziehung wird von der Sittenlehre (Ethik) bestimmt, denn diese lehrt den Zweck des menschlichen Lebens kennen. Wir müssen daher hier die ethischen Grundlagen geben.

Die Ethik kann eine nach den verschiedenen philosophischen Systemen verschiedene philosophische, oder eine nach den verschiedenen Religionen und Kirchen

verschiedene theologische sein, und danach wird der Zweck des menschlichen Lebens verschieden bestimmt werden, so daß die davon abhängige Pädagogik je nach der Ethik, der sie folgt, verschiedenen Zwecken nachstrebt. Wir legen die christliche Sittenlehre zu Grunde, weil im Christenthum allein die vollendete Sittlichkeit erscheint, und darum auch allein die auf ihr ruhende christliche Pädagogik die Bildung zum vollkommenen Menschen als Zweck sich setzt.

2) Der Mensch als vernünftiges Wesen erreicht, wie wir in der Lehre vom Willen sahen, den Zweck seines Lebens nicht durch bewußtloses Wachsen, sondern durch frei gewollte Lebensbewegung, so daß die Erreichung des Zieles ein sittlich Gutes, die Verfehlung desselben ein selbst verschuldetes sittlich Böses ist.

Das Urbild alles Guten ist Gott (Matth. 19, 17), er ist gut, in stetem Einklang mit sich, hat Alles gut geschaffen und erweist sich gut gegen die Geschöpfe, welche er als liebender Vater als von ihm selbst gewollte Wesen in ihrer wahren Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit erhält. Das Geschöpf ist gut, insofern es ein Bild Gottes und in seiner Wirklichkeit in Harmonie mit seinem Wesen (seiner Idee), und, da alle Creaturen für einander geschaffen sind, mit der Gesammtheit des Geschaffenen ist. Die Naturdinge sind an sich ein Bild Gottes; der Mensch ist zum Bilde Gottes geschaffen, hat dies als einen durch freies Thun zu erreichenden Zweck vor sich. Darum ist für den Menschen, welcher das Gute vernünftig und mit freiem Willen verwirklicht, das Gute das Sittliche. Die Sittlichkeit ist demnach das Leben des vernünftigen Wesens, welches mit bewußter Freiheit das Gute vollbringt und dadurch das eigene Dasein in Einklang mit Gott, mit sich selbst und den übrigen Geschöpfen, insofern sie im Einklange mit Gott stehen, bringt. Gott als der Heilige ist die vollkommene Sittlichkeit und: „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig“ (3 Mos. 11, 44—45), diese Offenbarung des göttlichen Willens ist dem Menschen in dem Gewissen gegeben, so daß er des Sittlichen gewiß ist. Das Gewissen muß aber entwickelt werden und bedarf der Erziehung, zunächst durch Gott selbst und bei allen späteren Geschlechtern durch den sittlich gereiften Geist der Menschen; es wird mit der weiteren sittlichen Entwickelung immer bestimmter, klarer und inhaltsreicher.

3) Die Sittlichkeit wurzelt im Willen; da aber der Wille ein vernünftiger ist, welcher der Ausdruck eines Bewußtseins und eine Liebe zu dem im Bewußtsein Enthaltenen ist, so umfaßt die Sittlichkeit das ganze Leben des Geistes, Erkennen, Fühlen und Wollen in ihrer inneren Einheit, so daß nicht nur auf dem Gebiete des Willens, sondern auch auf dem der Erkenntniß und des Gefühls vom Sittlichen geredet wird, und die Erziehung zur Sittlichkeit auch die Bildung zum sittlichen Erkennen und Fühlen erstreben muß.

„Das Erkennen ist sittlich, wenn ich vernünftig erkennen will, d. h. wenn ich nicht das einzelne Sein, weder das gegenständliche noch das eigene, für sich, als ein in seiner Vereinzelung auf sich selbst beruhendes, sondern darüber hinausgehendes in seinem göttlichen Grunde erfasse, wenn ich also alles individuelle Sein anknüpfe an das unendliche Sein und Leben Gottes, und so das Seiende als ein

einiges von Gott gesetztes erfasse. Dieses Hinausgehen über das Einzeldasein ist nicht ein unfreies; das Object selbst zwingt mich nicht dazu, hält mich vielmehr bei seiner unmittelbaren Wirklichkeit fest, sondern mein vernünftiges Wesen führt mich dazu, darüber hinausgehen zu wollen. Sittlich wird das Erkennen dadurch, daß es ein frommes Bewußtsein wird, religiösen Charakter annimmt; und dieses fromme Anknüpfen des Endlichen an das Unendliche ist der Glaube, der seinem Grundwesen nach religiös ist. Kein Glaube kann durch irgend eine Beweisführung erzwungen werden; er ist und bleibt in allen seinen Gestalten etwas Freiwilliges. Ohne diese Willigkeit, das Göttliche in dem endlichen Einzeldasein zu finden und anzuerkennen, gibt es keine Erkenntniß Gottes, also keine wirkliche Vernünftigkeit des Erkennens. Der Glaube ist zwar wesentlich religiös, durchströmt aber mit seiner sittlichen Macht von jenem Quell aus das Gesammtgebiet des vernünftigen Erkennens, dasselbe befruchtend. Kraft dieses Glaubens habe ich das Vertrauen an die Wahrhaftigkeit des Daseins, das Vertrauen, daß ich die Wahrheit finden könne, daß die Gesetze meines Denkens, die Eindrücke der Außenwelt nicht in sich unwahr und täuschend sind, daß innere Gesetzmäßigkeit, göttliche Ordnung, also Vernünftigkeit in dem Dasein waltet, also daß ich auf diese Ordnung und Gesetzmäßigkeit rechnen könne. Ohne einen solchen sittlichen Glauben, ohne ein solches, auf keinen Demonstrationen ruhendes Vertrauen gäbe es kein Erkennen, keine Möglichkeit eines geistigen Lebens überhaupt. Ohne dieses Vertrauen müßten wir in jedem Trunk Wasser, in jedem Bissen Brot tödtliches Gift fürchten, bei jedem Schritt erwarten, daß der Boden unter unseren Füßen weicht. Zweifelsucht setzt Verderbniß voraus; der eigentliche Skepticismus ist wie die Sophistik eine unsittliche Zersetzung des vernünftigen Erkennens; die geistige Welt und die Natur zerfallen ihm in todte Atome." Wuttke, Handbuch der christl. Sittenlehre. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1861. I. S. 308. — Dr. R. T. Schmidt, Das menschliche Erkennen. Zweiter vermehrter Abdruck. Berlin 1861. Wilh. Schultze.

Das Gefühl, welches anfangs nur unmittelbares Bewußtsein von einer Hemmung oder Förderung der seelischen Lebensthätigkeit ist, muß als sittliches Gefühl einerseits Wohlgefallen am Guten und Liebe zu demselben, andererseits Mißfallen am Bösen werden.

Der Wille muß sittlich werden, indem er nicht blos von der eigenen Individualität, sondern von dem Guten stetig sich bestimmen läßt, nach der Verwirklichung des Guten strebt, sein eigenes Dasein in stete Harmonie mit sich selbst, mit Gott und mit der Gesammtheit der übrigen Wesen, insofern sie im Einklange mit Gott sind, zu bringen sucht.

4) Der sittliche Beweggrund ist die Liebe zum Guten, und das sittlich Gute, insofern es Eigenthum des Menschen, Bestandtheil seines Wesens, eine in ihm neues Leben zeugende Kraft und thatkräftige Gesinnung, Tugend geworden ist, ist Liebe zum Guten, und da Gott das Urbild alles Guten ist, wesentlich Gottesliebe. Alle Tugend ist wesentlich eine, welche sich aber nach den verschiedenen Bestimmtheiten und Beziehungen des Wesens des Menschen in vierfacher Weise als Treue, Gerechtigkeit, Mäßigkeit (Mäßigung) und Muth in Beziehung auf sich selbst, auf Gott und auf die anderen Wesen entfaltet. (Matth. 22, 37—39.) Wir gliedern daher die eine sittliche Aufgabe so:

A. der Mensch in Beziehung auf sich selbst,
B. der Mensch in Beziehung auf Gott,
C. der Mensch in Beziehung auf andere Wesen.

§ 11.

A. Der Mensch in Beziehung auf sich selbst.

Der zu Gottes Bilde geschaffene Mensch ist ein geist-leibliches Wesen, denn er besteht aus Seele und Leib. Er bestimmt sich auf Grund des Selbstbewußtseins mit Freiheit zur Sittlichkeit, so daß er für die Gestaltung seines Lebens verantwortlich, sittlich zurechnungsfähig ist. Auf Grundlage des individuellen Bewußtseins, in dem sich der Mensch als persönliches Einzelwesen bewußt wird, gestaltet er durch sittliches Thun seine eigenthümliche Persönlichkeit, so daß er sich durch Charaktereigenthümlichkeit von anderen unterscheidet.

1) In dem Seelen-(Geistes-)leben des Menschen entfaltet sich die Persönlichkeit im Erkennen, Fühlen und Wollen.

a. Der Mensch erkennt. Zweck des Erkennens ist die Wahrheit, zu der der Mensch die Fähigkeit besitzt. Er erkennt als vernünftiger Geist nicht blos die creatürliche Welt, sondern auch den göttlichen Urgrund derselben. Das Wesen der Vernünftigkeit besteht in der Erkenntniß Gottes. Allein die Erfahrung zeigt eine Entartung des Erkennens, zunächst eine Verfinsterung der Erkenntniß auf dem Gebiete der Religion und Sittlichkeit (Unglaube und Aberglaube), dann ein falsches Erkennen überhaupt, indem der Wahn, der sich bis zum Wahnsinn, zur Verrücktheit und zur völligen Unzurechnungsfähigkeit steigern kann, an Stelle der Wahrheit tritt, indem statt der Weisheit theoretisch und praktisch die Thorheit, im Gegensatze zur Klugheit die Unbesonnenheit und Dummheit, oder die auf das Böse gerichtete Arglist (Schlauheit, Hinterlist, Heimtücke) sich entfaltet. Darum kann der Mensch nur durch die Erleuchtung, d. h. durch Erhöhung und Stärkung der geistigen Kraft durch den verwandten göttlichen Geist, die sittliche und religiöse Wahrheit, wie sie durch Gottes Wort offenbart ist, nach und nach erkennen (glauben) und so wieder die Wahrheit lieben lernen, zuerst die Wahrheit, welche die nothwendige Bedingung des ewigen Heils, dann alle Wahrheit überhaupt, so daß er in allem Dasein und Geschehen, in Natur und Geschichte Gottes Walten sucht und findet. Darum ist der Christ ein Freund der Wissenschaft, denn er bildet seine Erkenntniß zur Weisheit, blickt nicht stumpf und gleichgiltig auf Gottes Schöpfung, sondern sucht sie zu verstehen, forscht in der Geschichte nach der Entwickelung der Menschheit; aber er ist, da er die Schranken seiner Erkenntniß anerkennt, bescheiden, hat Achtung vor der geistigen Arbeit der Menschheit, lernt gern von den geistig Gereifteren, bewahrt aber ihnen gegenüber seine geistige Freiheit und wendet sein Wissen nicht dazu an, um sich selbst zu erhöhen vor Anderen, sondern um ihnen zur Wahrheit zu helfen. (Vergl. Palmer, Moral. S. 266 ff., S. 430 ff.)

b. Der Mensch fühlt; er wird sich im moralischen Gefühl seiner selbst als im Einklang oder im Widerspruch mit sich oder mit anderen

Wesen bewußt. In der ursprünglichen Schöpfung ist Alles gut, Alles im Einklang. Darum müßte der sich entwickelnde Mensch zwar das Bewußtsein von einem zur Vollkommenheit noch Fehlenden, aber nicht das Bewußtsein eines wirklichen Widerspruchs des Daseins, nicht Schmerz, sondern nur Freude am Dasein haben, da er sich des ungetrübten Einklanges des gesammten Daseins mit seiner Persönlichkeit bewußt wäre, und er würde alles Dasein (Gott und Welt) in seiner eigenthümlichen Wirklichkeit lieben. Aber er hat Lust am Bösen (Bosheit), ist lieblos in Neid und Schadenfreude, ist bald selbstzufrieden trotz des Gefühls des innern Widerspruchs, bald hat er Scham wegen seines Gegensatzes zum Sittlichen, bald Furcht und quälende Angst (Todesfurcht, Verzweiflung) wegen seines Gegensatzes zu Gott und seiner Weltordnung, oder erstickt in Schamlosigkeit alles sittliche Gefühl. Erst indem er durch den Glauben die ihm in der Erlösung zu Theil gewordene Gnade an sich erfährt, lernt er in Dankbarkeit Gott und in ihm das Gute wieder lieben, das Böse hassen, soweit es ihm selber anklebt, es bereuen und durch sittliches Ringen überwinden. Dadurch wird er, indem die Liebe zu Gott Liebe und Vertrauen zum Nächsten einschließt, das neue Gebot der Nächstenliebe im Vertrauen, Mitgefühl (Mitfreude, Mitleiden) und Barmherzigkeit erfüllen und wird statt von Furcht und Zweifeln gequält zu werden, in Hoffnung auf die endliche Ueberwindung alles Bösen sein Haupt erheben lernen. Er wird auch das Gefühl nach dem Grade der Lebhaftigkeit ausbilden, damit es nicht blöde oder stumpf nur die besonders mächtigen Eindrücke empfinde, sondern zartsinnig werde für Gut und Böse, Freud und Leid.

c. Der Mensch will; er ist sich des Zweckes seines Lebens bewußt und wählt ihn mit freiem Willen. Der Zweck des vernünftigen Willens ist das Sittlich-Gute. Die Naturdinge sind dem Naturgesetz unterworfen, dem Menschen gilt das sittliche Gebot; was dort Naturentwickelung ist, wird hier zum sittlichen Leben, darum kann der Mensch, weil er frei wählen kann, auch von dem Guten als von seinem Ziele abweichen, obgleich der gutgeschaffene Mensch nicht durch eine in der natürlichen Unvollkommenheit liegende Neigung zum Bösen, oder durch die Sinnlichkeit beschränkt ist. Und der Mensch hat sich für das Böse entschieden; darum ist der Wille zum blinden Triebe geworden, so daß das vernünftige Wollen durch die Macht der Sünde gehemmt ist, und das Bewußtsein von dem Guten nicht auch das Wollen des Guten wirkt, sondern Uebereilungen, Schwächen und Sünden wider das Gewissen zu Tage treten. Der verkehrte Wille sucht als Böswilligkeit das Göttliche und Gute zu vernichten, richtet sich gegen die eigene Besserung und verhärtet sich gegen alle Einwirkung des Guten von außen und von dem Gewissen als Verstocktheit und Trotz, so daß die Bosheit (die Lust am Bösen) Charakter des Menschen wird, und sich der Wille ganz von der vernünftigen Persönlichkeit loslöst, in Manie und Tollheit ausartet und sich vernichtend gegen die Persönlichkeit im Selbstmord richtet. Darum muß der Wille erst wieder am Willen Gottes erstarken durch die dankbare Liebe, die zum Gehorsam unter

den göttlichen Willen treibt. Denn Gehorsam bildet und kräftigt den Willen zu immer freierem und heiligerem Wollen, daß er unter der Herrschaft der sittlichen Vernunft stetig und thatkräftig nur das Gute will.

*Dr. L. Wiese, Die Bildung des Willens. Eine historische Betrachtung. (Zur Geschichte der deutschen Pädagogik.) Berlin, Wiegandt und Grieben. 1857.

Indem das Böse Charaktereigenthümlichkeit des Menschen wird, wird es eine Macht in ihm, die neues sündliches Leben erzeugt, wird sündliche Gesinnung, Laster. Der Lasterhafte ist der Sünde Knecht, indem die Sünde zur Sucht, zu einer Kraft wird, die ihre Verwirklichung sucht. „Wie die Tugend den Willen des Menschen aus der sittlichen Unbestimmtheit, also aus der blos neutralen Wahlfreiheit zur sittlichen Freiheit, d. h. zu der freien Neigung für das Gute erhöht, ihm die bestimmte Richtung auf dasselbe gibt, so wird diese Wahlfreiheit durch die Sünde zur unfreien Neigung nach dem Bösen hin bestimmt, aus einer vernünftigen Freiheit zum vernunftlosen Triebe. — Das Laster erscheint in zwei Entwickelungsstufen: a. als sündlicher Mangel der sittlichen Entwickelung, als Zurückbleiben in dem sittlichen Leben, also als sittliche Schwäche und Rohheit; b. als bewußtes Festhalten und Vollbringen des Bösen, als böswilliges Laster." (Wuttke.)

Wie alle Tugend eine ist, die Liebe zu Gott, so ist alles Laster eins, der Haß gegen Gott; es zeigt sich aber auch wie die Tugend in vierfacher Weise:

1) Als Gegensatz gegen die Treue als Treulosigkeit. Diese ist Leichtsinn, welcher der sittlichen Erkenntniß und übernommenen Pflicht nicht treu bleibt, sondern den augenblicklichen äußeren Einflüssen und unsittlichen Neigungen folgt, den augenblicklichen Genuß über die Pflicht setzt, Mangel an sittlicher Festigkeit. Sie ist Wankelmuth, welcher aus Feigheit, Unbeständigkeit, welche aus Mangel an Liebe und Erkenntniß die Treue verletzt; sie ist Launenhaftigkeit, welche den wechselnden Gefühlen folgt, und Trägheit, welche im Müssiggang die Verpflichtung zur Arbeit nicht erfüllt. Sie ist Eigensinn als Zerrbild der Treue, welcher nicht den sittlich vernünftigen, sondern den eigenen, von der allgemeinen Vernunft gelösten Sinn festhält und zur Hartnäckigkeit, zum Starrsinn und Trotz wird, welcher sich den augenscheinlichsten Gegengründen verschließt und obgleich er sie erkennt, dennoch bei seinem Willen bleibt. „Im Sittlichen leichtsinnig und wankelmüthig, im Thörichten eigensinnig, das ist die Art der Welt". Die Treue gegen Gott, der Glaube und das Vertrauen verkehrt sich in der Treulosigkeit in Unglauben, Zweifelsucht und Aberglauben.

2) Als Gegensatz der Gerechtigkeit erscheint das Laster als Ungerechtigkeit, welche als Selbstsucht nur das Ihre sucht in Eigennutz, Habsucht, Geiz, Herrschsucht, Rangsucht, Ehrgeiz, Stolz (auf Reichthum, Adel, Wissen) und Hoffart (Eitelkeit, Prahlerei, Prunksucht, Putzsucht und Anmaßung), oder als Undankbarkeit empfangene Liebe nicht erwiedert, oder als Parteilichkeit das Recht nicht nach Wahrheit, sondern nach Willkür beurtheilt. Verzerrt ist die Gerechtigkeit in der Eifersucht, durch welche der Mensch nicht das Gute, sondern sich selbst zum Mittelpunkte, den Alles lieben soll, macht; ebenso in der Tadelsucht, welche andere nach eigenen thörichten Vorstellungen richtet, und in der Rachsucht und im Zorn, worin der Mensch aus Haß vermeintlich erlittenes Unrecht selber zu strafen sucht und Gott in sein Recht greift. Dabei verhärtet er sich gegen Gott in Herzenshärtigkeit oder sucht im Vertrauen auf blinde Schicksalsmächte die Habgier in der Spielsucht zu befriedigen.

3) Als Gegensatz der Mäßigkeit erscheint das Laster als Unmäßigkeit in der Genußsucht (Trunksucht, Völlerei, Unkeuschheit, Verschwendung, Leidenschaftlichkeit), und als Kalt- und Stumpfsinn, welcher mäßig zu sein glaubt, weil er völlig unempfindlich ist gegen Freude, Leid und Liebe (Gefühllosigkeit, Gleichgültigkeit). „Ist Leidenschaftlichkeit mehr das Laster der Jugend, so die Kalt- und Stumpfsinnigkeit mehr das des Alters, und eine kaltsinnige Jugend ist fast noch hoffnungsloser als eine leidenschaftliche."

4) Als Gegensatz des Muthes erscheint das Laster als Feigheit im Kleinmuth, in der Muthlosigkeit, Verzagtheit und Schlaffheit; während der Muth ohne sittliche Zwecke zum spielenden Muthwillen, zur Keckheit, Tollkühnheit, Dreistigkeit und Frechheit wird, die sich zur Religionsspötterei in eitler Sicherheit steigert.

2) Der Mensch ist aber auch ein sinnlich leibliches Wesen, dessen Leib den Zweck hat, dem Geiste ein Organ für seine Beziehungen zur Natur zu sein, weshalb er ursprünglich nicht Grund zur Hemmung des geistigen Lebens und zum Schmerze ist. Darum sollten die Sinne, durch welche die gegenständliche Welt dem Geiste erschlossen wird, nicht täuschen, und der Leib sollte ein schlechthin dienstwilliges Organ für die Herrschaft des Geistes über die Natur sein. Ebenso sollte die natürliche Entwickelung des Leibes nicht den Geist hemmen, oder das Erfüllung fordernde Bedürfniß des Leibes, z. B. nach der Speise, sollte nicht Ursache des Schmerzes für den Geist sein. Aber wir sehen dies Verhältniß gestört. Der Leib wird nicht mehr vollständig vom Geiste beherrscht, die Sinnlichkeit macht den Leib schwach und träge, oder macht das Werkzeug zum Herrn, welcher den Geist stachelt zu fleischlicher Lust, und der Leib ist in seiner Entwickelung der Krankheit und dem Tode unterworfen. „Die Altersschwäche, die, zunächst dem Körper angehörig, dann auf den Geist übergeht, bekundet als Kindischwerden bis zur sittlichen Unzurechnungsfähigkeit die volle Knechtschaft des Geistes unter die Leiblichkeit." Darum muß der Leib sorgfältig vor Gefährdung bewahrt, zu möglich höchster Kraft und Geschicklichkeit ausgebildet werden, und die sinnlichen Triebe sind durch die Zucht des Geistes zu bändigen, damit der Leib durch die Tugenden der Mäßigkeit, Keuschheit und Thätigkeitsliebe ein vollkommenes Organ des Geistes und zugleich ein schöner Ausdruck der sittlichen Persönlichkeit werde.

Hierher gehört die Sorge für die Gesundheit durch Mäßigkeit, Vorsicht, Arbeit, sorgfältige Pflege in Krankheit; hierher gehört als Ausbildung des Leibes die Ausbildung der Sinne, damit der Mensch offene Augen für die Herrlichkeiten der Natur und Kunst, ein feines Ohr für die Laute der Natur oder der Kunst habe; hierher gehört die Bildung der Bewegungsorgane zur Geschicklichkeit schon in der Jugend durch Arbeiten, Turnübungen und Bewegungsspiele (Schlittschuhlaufen 2c.), in denen schon das Kind sich als Meister über den Leib mit hoher Freude fühlt. Dabei soll der Geist die sinnlichen Triebe beherrschen, den Leib zur Mäßigkeit in allen Genüssen und zur Thätigkeit für die vernünftigen sittlichen Zwecke gewöhnen und endlich die natürliche Schönheit des Leibes zur geistigen erheben durch persönliche Charakterbildung, so daß der Leib Bild der schönen Seele werde. Dabei ist Reinhaltung des Leibes in ihrer tief sittlichen Bedeutung zu betonen; denn Genußsucht, Lüderlichkeit und sittliche Versunkenheit

äußert sich gewöhnlich auch im körperlichen Schmutz, so daß in der Erziehung der Verwahrlosten vor Allem auch auf körperliche Reinlichkeit Werth gelegt werden muß. Ebenso hat die Wahl der Kleidung und deren Bewahrung, der Geschmack in der Wahl des Schmucks, die Bildung der Bewegungen des Leibes zur Anmuth und Schönheit, Erholung und Spiel sittliche Bedeutung. (Wuttke, Handbuch der christl. Sittenlehre, II, S. 341. Erholung, Spiel.)

*Dr. S. C. Kapff, Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeind, oder Belehrung über geheime Sünden ꝛc. 6. Aufl. Stuttgart 1856. J. F. Steinkopf. — *Dr. E. Freiherr von Feuchtersleben, Zur Diätetik der Seele. 33. Aufl. Wien, Carl Gerold's Sohn. 1869. — Dr. D. G. M. Schreber, Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmäßige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredlung ꝛc. Leipzig, Fr. Fleischer. 1858.

3) Durch die Vereinigung des Geistes und Leibes zu einer Persönlichkeit wird das sittliche Leben des Einzelnen in verschiedener Weise bestimmt:

a. durch die Entwickelungsstufen (Lebensalter), in denen sich der Geist an die Entwickelung des Körpers gebunden zeigt. Wir unterscheiden in sittlicher Beziehung:

α. Die Stufe der Unmündigkeit, das erste Kindesalter. Der Leib ist Macht über den Geist, so daß dieser unfrei von äußeren sinnlichen und geistigen Einwirkungen abhängig ist, und mehr geleitet wird, als er sich selbst leitet. Dies ist die Periode der kindlichen Unschuld, wo das Kind Gutes und Böses noch nicht zu unterscheiden weiß (Jes. 7, 16), und eine eigentliche Zurechnungsfähigkeit nicht angenommen werden kann. Das Kind hat wohl Zuneigung und Abneigung, Liebe, Zorn und andere Gemüthszustände, aber weiß noch nicht wirklich darum, hat sich geistig noch nicht in der Gewalt. Der Gehorsam erscheint als bloße kaum bewußte, nur auf unmittelbaren Gefühlen und auf dem Nachahmungstrieb ruhende Folgsamkeit. Diese ist ein Keim des Sittlichen, aber noch nicht wirkliche Sittlichkeit. Die von Christo Matth. 18, 3 aufgestellte Vorbildlichkeit der Kinder bezieht sich daher nicht auf deren sittliche Vollkommenheit, sondern auf ihre Empfänglichkeit für sittliche Einwirkungen, auf ihre Unschuld, auf das Bewußtsein ihrer Hülfsbedürftigkeit und auf ihre Glaubenswilligkeit.

Chr. Palmer sagt in seiner Moral des Christenthums über Kindes Unschuld und Sünde, nachdem er den Ausspruch Christi Matth. 18, 3 erläutert hat, S. 77: „Zur Aufnahme ins Reich Gottes ist die Kindesnatur die allein geeignete, nicht als wäre sie sündlos, als wäre sie die reine Unschuld, sondern weil sie noch relativ der Welt, den Interessen und Zerstreuungen derselben ferne steht; weil sie relativ noch unbefangen sich gibt, wie sie ist, also aufrichtig ist; weil sie relativ, ohne auf sich selbst stehen zu wollen, noch willig ist, sich in Furcht und Liebe einem höheren Willen unterzuordnen. So gefaßt, bleibt der andere Satz, daß was vom Fleisch geboren, auch Fleisch ist, daß also das Kindesalter, so nahe es dem Reiche Gottes steht, doch ebenfalls nur durch eine neue Geburt wirklich in dasselbe gelangen kann, ja daß der Act der Wiedergeburt in seiner vollen Bedeutung die volle Manneskraft eines seiner selbst mächtigen Willens erfordert, neben jenen

Sätzen in voller Geltung. Gerade desto mehr aber haben die strengen Aussprüche der Schrift das Gepräge voller, reiner Wahrheit, weil sie von einer mönchischen oder pietistischen Weltanschauung, die überall nichts als Böses, nichts als des Satans Fußstapfen entdeckt, von jenem ewigen Seufzen über Sündenelend und Weltverderben ebenso weit entfernt ist, wie von falscher Lobpreisung menschlicher Tugend, menschlichen Heldenthums, und von jener laxen Moral, die schon befriedigt ist, wenn sie an einem Menschen auch nur einiges Gute vorfindet, und die über einer guten Eigenschaft oder Handlung gerne zehn schlechte übersieht. Das ist eine der bewundernswürdigsten Seiten der Bibel, wodurch sie über dem, was die Theologen aus ihrem Inhalte gemacht haben, hoch erhaben steht, daß sie den Menschen nicht besser, aber auch nicht schlechter macht als er ist, sondern als reiner Spiegel ihm seine wirkliche Gestalt vorhält. Denn auch an diesem Punkte muß die Schriftwahrheit sich an unserm eigenen Bewußtsein erproben; was sie mir über mich selbst sagt, das muß sich in mir selbst als Wahrheit bezeugen." — „Merkwürdig ist es auch, daß Theoretiker z. B. aus der Klasse der Pädagogen, die dem kirchlichen Dogma gegenüber die Güte der menschlichen Natur preisen, doch im wirklichen Leben sich über die Verdorbenheit der wirklichen Menschen stets bitter zu beklagen haben; sie ziehen sich daher mit ihrem Glauben an die menschliche Tugend auf die Kinderwelt zurück, die sie in das rosigste Licht der Unschuld stellen; aber warum ist doch aus dieser Kinderwelt, trotz der Bemühungen der Pädagogen um Erhaltung jener Unschuld, wieder eine Welt geworden mit den alten Fehlern und Sünden? Wer das Herz am rechten Fleck hat und mit klarem Auge in die Welt schaut, der läßt sich zwar durch jene Erkenntniß ihrer Sündhaftigkeit nicht die Freude rauben an dem, was des Menschen Geist und Hand Großes vollbracht hat; vor solcher Beschränktheit bewahrt ihn die Liebe, die das, was am Menschen noch gut und kraftvoll ist, nicht deshalb mißachtet, weil er des Bösen nicht loswerden kann; aber er läßt, wo es sich um den absoluten Werth des Menschen selbst handelt, auch ebensowenig durch menschliche Leistungen im Wissen und Können sich darüber blenden, daß der höchste entscheidende Maßstab doch kein anderer als der sittliche, folglich die allgemeine Sündigkeit ein Flecken ist, der auch an dem Besten, was Menschen gethan, eine reine, völlig ungetrübte Freude nicht aufkommen läßt."

β. Die Stufe des Ueberganges zur Mündigkeit, das *sittliche Knabenalter*, in dem das wirkliche Selbstbewußtsein eintritt, aber ein Schwanken zwischen Freiheit und Unfreiheit stattfindet. Die Sittlichkeit erscheint hier als *freier Gehorsam* gegen die Erzieher, da das nur erst allgemeine sittliche Bewußtsein erst nach und nach bestimmtere Züge durch den sittlichen Willen der Eltern und Erzieher erhält. Die nächstliegende Gefahr ist die bei dem hervorbrechenden Bewußtsein sittlicher Selbstbestimmung leicht aufkeimende Neigung, aus dem Bewußtsein von Böse und Gut im Allgemeinen schon das Verhalten im Einzelnen unmittelbar selbst bestimmen zu wollen, also die Neigung zu vorzeitiger Freiheit theils in ungeregeltem Genuß, theils in Willkür.

Besondere Zeit der Erziehung, auch Stufe der Uebung, da die Tugend zur Fertigkeit gebildet werden soll.

γ. Die Stufe der sittlichen *Mündigkeit*, in welcher der Mensch, Herr über sich selbst, sich durch sein sittliches Bewußtsein selbständig zu

leiten vermag, voll sittlich zurechnungsfähig ist und einen selbständigen Charakter sich bildet.

Palmer, Die Moral des Christenthums. S. 70 ff. über Charakter. Vergl. oben S. 62.

b. Das sittliche Leben wird auch bestimmt durch die Temperamente, welche, in der Eigenthümlichkeit des leiblichen Lebens begründet, auch den Geist gestalten. Es sind diese Verschiedenheiten als ein Ausdruck der zur harmonischen Vollkommenheit des Ganzen gehörigen Mannigfaltigkeit des Daseins an sich gut; indem sie eine lebendige Wechselbeziehung der Menschen unter einander wirken und subjective Voraussetzung des sittlichen Lebens bilden, sie können aber in letzterer Beziehung entweder zu bestimmten Tugenden, oder zu besonderen Sünden veranlassen und in krankhafter Einseitigkeit zu sündlichen Neigungen werden. Obgleich sie niemals ganz rein vorkommen, unterscheidet man doch vier Temperamente:

α. das sanguinische (leichte) Temperament. Es ist für äußere Eindrücke sehr offen und wird von denselben leicht bestimmt. In unsittlicher Weise wird es zu Leichtsinn und Charakterlosigkeit, ist aber auch zu Mitfreude und Mitleid, Freundlichkeit ꝛc. geneigt;

β. das cholerische (heiße) Temperament ist für äußere Eindrücke gleich offen, dabei aber mehr activ, der Außenwelt entgegen und auf sie bestimmend einwirkend. Muth und Thatkraft sind seine Zierde, aber Zorn und Grausamkeit liegen ihm nahe;

γ. das phlegmatische (kalte) Temperament ist für äußere Eindrücke weniger empfänglich und passiv gleichgültig. Gleichgültigkeit und Gefühllosigkeit sind seine Fehler, Geduld seine Haupttugend;

δ. das melancholische (schwere) Temperament ist ebenfalls für äußere Eindrücke weniger empfänglich, vertieft aber das Aufgenommene mehr in sich. Grübelei, selbstsüchtige Verschlossenheit und Trübsinn sind seine Fehler, Tiefsinn und Treue seine Tugenden.

„Das Temperament macht Niemanden unsittlich, sondern wo Verderbtheit und Unsittlichkeit des Gemüths stattfindet, da wird die Form desselben durch das Temperament bestimmt, diese Form aber ist gleichgültig.“ (Erdmann.) Lotze, Mikrokosmos, Th. II. S. 382 ff. — Schmid, Encyclopädie, Th. IX. Temperament (C. Sigwart). — K. Th. Kriebitzsch, Inter folia fructus. Pädagogische Blätter ꝛc. Halle, Waisenhaus. 1868. Der Pädagog und die Temperamente. I. II. S. 1 ff. — *Hellwig, Die Temperamente.

Es müssen nicht nur die eigentlichen Temperaments-Tugenden (1 Petri 4, 10. Röm. 12, 4—6) ausgebildet und die Temperamente verklärt, sondern überhaupt dem sittlichen Willen unterworfen werden.

c. Einen andern Unterschied bezeichnen die Geschlechter. Der Mann zeigt mehr die active, nach außen wirkende und schaffende Seite der Menschheit, das Weib mehr die passive, empfangende, bildende; jener vertritt mehr die Geistesseite, diese mehr die Naturseite; bei jenem überwiegt der Gedanke und der Wille, bei dieser das Gefühl. Der Mann ist mehr selbständig, das Weib schließt sich mehr an. Ist aber auch das Weib das schwächere Gebilde (1 Petr. 3. 7), so ist sie doch gleichberechtigt;

sie soll nicht Sclavin, sondern Gehülfin des Mannes, und der Mann soll nicht Tyrann, sondern Schützer sein.

*A. Monod, Das Weib. Aus dem Französischen im Auszuge übersetzt und mit Zusätzen aus anderen Schriftstellern versehen von Dr. F. Seinecke. 4. Aufl. Hannover 1859. C. Meyer. — *Riehl, Die Familie. Stuttgart. Cotta. *Bog. Goltz, Zur Charakteristik und Naturgeschichte der Frauen. Berlin 1863. Otto Janke.

4) Der vollkommene Mensch zeigt in seinem Erkennen Weisheit, welche als Klugheit die wirklichen Zustände des Daseins für den sittlichen Zweck verwendet, in seinem Gefühl reine Liebe als Antrieb zum Guten und Seligkeit im Vollbringen desselben, in seinem Willen Heiligkeit, die voll Haß vom Bösen sich abwendet und in vollkommener Freiheit persönlicher Charakter wird, der nach Temperament, Alter und Geschlecht in verschiedenen Tugenden erscheint.

*Palmer, Moral, S. 130 ff. Das Leben Christi als Urbild und Grundlage der Sittlichkeit, S. 199: „Das christlich Gute ist das echt Menschliche, worauf von Anfang schon der Menschen Natur angelegt ist."

§ 12.

B. Der Mensch in Beziehung auf Gott.

1) Die Sittlichkeit bezieht sich nicht blos auf den Menschen an sich, sondern immer zugleich auf Gott, so daß das religiöse Bewußtsein mit der Sittlichkeit nothwendig verbunden ist. In der Religion verhält sich der Mensch mehr empfangend, läßt sich in die Gemeinschaft mit Gott ziehen und das Göttliche in sich walten; in der Sittlichkeit ist er mehr selbstthätig, indem er die Gemeinschaft mit Gott durch das Herausbilden des göttlichen Bildes an sich und an der äußeren Welt bekundet. Das Wesen und die Stufe der Sittlichkeit ist darum bedingt durch das Wesen und die Stufe des Gottesbewußtseins, so daß wahre Sittlichkeit nur da möglich ist, wo das wahre Gottesbewußtsein ist, Gott als absoluter Geist und unendlich sittliche Persönlichkeit, als der Heilige, aufgefaßt wird.

2) Darum ist der persönliche Gott Grundlage des Sittlichen als heiliger Wille. Er hat sich als der Heilige in seinem Wort offenbart und in Christo die weltgeschichtliche Wirklichkeit des sittlichen Ideals in persönlicher Offenbarung hingestellt, so daß der Mensch die Sittlichkeit als Gottähnlichkeit, sich selbst als Gottes Kind, als Nachfolger Christi auffaßt. Auch leitet Gott allgegenwärtig waltend und richtend das sittliche Leben der Geschöpfe, so daß dies Bewußtsein dem sittlichen Leben die volle Zuversicht und Freudigkeit in dem Vollbringen des göttlichen Willens und die rechte Scheu vor dem Gottwidrigen, den rechten sittlichen Beweggrund, verleiht.

In der Wirklichkeit des Lebens hält der kategorische Imperativ: Der Mensch soll das Gute um des Guten willen thun! nicht Stich. Ehe ich das Gute um seiner selbst willen thue, muß ich es lieben, ehe ich es liebe, muß ich es sicher erkennen. Das Gute kann nicht subjective Ansicht, sondern muß allgemein gültig sein; davon bin ich nur sicher überzeugt, wenn ich weiß, daß etwas Gottes Wille

ist. Der Mensch muß also, um sittlich zu werden, in Gemeinschaft mit Gott treten, Gott lieben und dessen Willen thun (Frömmigkeit). Alle sittliche Gottesliebe (Frömmigkeit) entwickelt sich aber aus dem Bewußtsein der Liebe Gottes zu uns; denn Liebe wird nur durch Liebe erzeugt. Die Liebe zu Gott als dem über alles Menschliche Erhabenen ist immer verbunden mit dem Bewußtsein der eigenen Ohnmacht gegenüber der unendlichen, heiligen Macht des Geliebten, ist also Furcht vor Gott, der alles Böse auch an mir zu Schanden macht, aber sie ist auch Vertrauen zu ihm, der alles Gute auch an mir herrlich vollendet, so daß in der Frömmigkeit sich Glaube, Hoffnung, Liebe und Seligkeit entfalten, indem der Mensch zuerst Gott zu erkennen sucht auf Grundlage des Glaubens und durch die fortschreitende Gotteserkenntniß auch sich selber immer tiefer erkennen lernt, in der Liebe sich dem Gott der Liebe ergibt, so daß er nicht nur aus Wort und Sakrament immer neue Lebenskräfte zieht nnd immer inniger in seine Gemeinschaft tritt, sondern auch im Gebet (Palmer, Moral, S. 257 ff.) und in der That diese Gemeinschaft mit ihm bethätigt und immer vollkommener wird in der Hoffnung und dem Vertrauen auf den göttlichen Beistand zur Ueberwindung alles Bösen und schon darin hier den Frieden mit Gott, Seligkeit, empfindet.

3) Die Liebe zu Gott entfaltet sich im Leben des Menschen:

a. Als Treue gegen Gott in dem Glauben, der das eigene Sein und Leben der treuen Liebe und Wahrhaftigkeit Gottes anvertraut, so daß der neue Mensch in uns durch Christum Gestalt gewinnen kann. Diese Treue zeigt sich bestimmter als treues Festhalten der Nachfolge Christi, als Geduld und Ausdauer in dem von Gott angewiesenen Berufe, in dem Ernste gegen die Sünde, aus dem die Würde hervorleuchtet und die Gewissenhaftigkeit sich entwickelt. So wird durch die Treue der christliche Charakter als bleibende persönliche Eigenthümlichkeit gebildet, der sich als Beständigkeit, Lauterkeit (Herzensreinheit), Wahrhaftigkeit und Einfalt in Rede und Wandel zeigt.

b. Sie entfaltet sich zur Gerechtigkeit gegen Gott in dem Gehorsam, der sich freiwillig unter Gottes Willen unterwirft und dankbar und demüthig das geschenkte Heil ergreift, so daß der Gehorsam hingebende Dankbarkeit gegen Gott in Christo ist, die den Menschen zur Rechtschaffenheit und zur liebenden Barmherzigkeit befähigt.

c. Sie entfaltet sich zur Mäßigkeit in der Demuth, welche die sittliche Selbstbeschränkung vor Gott auf die uns als Geschöpfen und jedem in seinem sittlichen Beruf gesetzten Schranken ist, aus der gläubigen Anerkennung der empfangenen Gnade und dem Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit entspringt und darum, ohne Rühmens von den Werken zu machen, zu immer völligerem Gehorsam treibt, und in Bescheidenheit und Selbstverleugnung dient mit den Gaben, die sie empfangen hat, und zufrieden ist mit dem zugewiesenen Beruf und Schicksal.

d. Die Liebe zu Gott entfaltet sich endlich als Muth in der Hoffnung, welche alle vorigen Tugenden einschließt, in Gott des Sieges des Guten gewiß ist und sich als Glaubensmuth, der ohne Menschenfurcht im Kampfe Christum bekennt, als Edelmuth, der auch die Feinde liebt, als Standhaftigkeit in aller Anfechtung und Noth,

selbst im Sterben zeigt. „Unverzagt und ohne Grauen soll ein Christ, wo er ist, stets sich lassen schauen: wollt' ihn auch der Tod aufreiben, soll der Muth dennoch gut und fein stille bleiben." (P. Gerhardt.) In diesem Muthe zeigt sich das vollkommene Maß eines Mannes.

§ 13.

C. Der Mensch in Bezug auf die anderen Wesen.

1) Die äußere Welt. Der Mensch ist zum Herrn, aber nicht zum Tyrannen über die Erde gesetzt, darum schließt die Liebe Gottes alle Quälerei der Creatur, und allen Mißbrauch derselben in der Völlerei aus, während fröhlicher Genuß mit Danksagung, Erwerb und Besitz von Eigenthum, sinnige Betrachtung und Durchforschung der Natur und deren Umbildung durch Arbeit zum Nutzen der Menschen oder durch Kunst zu schönen Kunstwerken nicht nur gestattet, sondern, so weit es dem Einzelnen möglich wird, sittlich geboten ist.

2) Die Menschenwelt. Der Mensch ist nur ein vollberechtigtes Glied der Menschheit, so daß der Einzelne in dem Andern sowohl dessen Gleichheit als vernünftiges Wesen, als auch dessen Unterschied als besondere sittliche Person anzuerkennen hat. Darum sind Sclaverei und Buhlerei, welche den Menschen nur als Sache, nicht als Person betrachten, unsittlich, dagegen ist die Liebe gegen den Nächsten in ihren mancherlei Erweisungen Sittlichkeit.

Mitleid, Mitfreude, Barmherzigkeit, Friedfertigkeit, Billigkeit, Versprechen und Halten, Beispiel, Ehrlichkeit, Scherzrede, Witz, Trösten, Strafen, Loben, Ehren (Grüßen), Verachten, Dienstfertigkeit, Dankbarkeit, Schicklichkeit im Benehmen u. s. w. finden hier ihre Beurtheilung, werden aber zum Theil erst in den folgenden Abschnitten recht erkenntlich. „Niemand legt goldene Aepfel auf einen hölzernen Teller; ihnen gebühren silberne Schalen. Die äußere Bildung in Manier, Lebensart und Umgang hat für den Christen den Werth einer silbernen Schale" (E. Quandt). „Ohne Wahrheit und Liebe giebt es keine Schicklichkeit; doch wird Wahrhaftigkeit und Liebe dann erst schicklich, wenn sie entweder durch die Achtung und Werthschätzung des Nächsten, oder durch die Beziehung auf Gott und seinen allerhöchsten Willen, Form, Maß und Ziel gewinnt." (W. Löhe, Von der weibl. Einfalt.)

3) Die sittlichen Gemeinschaften. Alles sittliche Thun als Liebe bildet die Beziehungen zu anderen Menschen zu sittlichen Gemeinschaften aus.

a. Die ursprünglichste Gemeinschaft ist die Geschlechtsgemeinschaft, aus welcher die zwischen Eltern und Kindern folgt, welche beide zur sittlichen Gemeinschaft der Familie erhoben werden müssen.

Die Ehe, in der allein Geschlechtsgemeinschaft stattfinden soll, weshalb sie die Keuschheit voraussetzt, ist als wirkliche persönliche Liebeshingebung nur zwischen zwei Personen als Monogamie, nicht als Polygamie denkbar, in der der sittliche Zweck, die gegenseitige sittliche Förderung durch die engste persönliche Liebe, nicht möglich ist. Ist aber die Ehe ein Gebiet sittlicher Bewährung, so ist die Auffassung, daß die Ehelosigkeit an sich ein sittlich höherer Zustand sei, zu verwerfen. Das sittliche Recht zur Ehe an sich steht für Jeden fest, doch ist sie

nicht für Jeden Pflicht, noch unter allen Umständen erlaubt. Die erste Bedingung für das Eingehen einer Ehe ist die sittliche Mündigkeit und die freie Wahl beider Personen, sodann die wirkliche persönliche Liebe und die freie Einwilligung der Eltern, ebenso die staatliche Anerkennung und der kirchliche Segen, den zu suchen der Christ nicht versäumen darf. In der Ehe stehen beide Gatten einander gleich, aber in Bezug auf die äußerliche Ordnung der Familie ist der Mann das Haupt, dessen liebender Leitung das Weib sich vertraut. Die Liebe, welche die Ehe geknüpft hat, muß sich bewähren als eheliche Treue in Liebesschutz und Liebesdienst bis ans Ende.

Die Ehe als erzeugend ist die Grundlage der weiteren Familie, deren Glieder entweder wie die Gatten (Vater und Mutter) oder wie die Geschwister neben einander stehen, oder einander über- und untergeordnet sind als Eltern und Kinder, so daß die Familie ein Vorbild der anderen sittlichen Gemeinschaften mit ihren rechtmäßigen Unterschieden bildet. Die Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder zu erziehen; andere Erzieher können nur helfende Miterzieher sein. Die Schule hat zwar ihre rechtmäßige Stellung neben der Familienerziehung, hat diese aber zur nothwendigen Voraussetzung und vermag ohne diese fast nichts. Taufe und Namengebung sind die Anfänge der sittlichen Erziehung in der Familie, und diese geschieht nicht blos durch Lehre, Mahnung und Warnung, sondern vor Allem durch das liebende Beispiel der Eltern, durch den Geist der Liebe, des Glaubens und des sittlichen Ernstes, der im Hause waltet. Gehorsam aus liebender Ehrfurcht und kindliches Vertrauen ist die erste Pflicht der Kinder gegen die Eltern und die rechte Ehre, welche sie diesen erweisen, so daß darin die erste Gestalt der kindlichen Frömmigkeit erscheint. Gegen Gott kann nicht fromm sein, wer es nicht gegen die Eltern ist. Die Geschwisterliebe aber ist der Anfang zur Nächstenliebe in ihren verschiedenen Gestalten, und auch zu letzterer gibt die Familie durch den Eintritt der Dienstboten Anleitung. Die Herrschaft hat dem Gesinde gegenüber Elternrecht, aber auch Elternpflicht in Erziehung und Leitung zu erfüllen. (Vergl. über Familie § 51, 2.)

Ersatz der Familie, Waisenerziehung, Vormundschaft, Kinderbewahranstalten, Kindergärten. *Heinrich W. J. Thiersch, Ueber christliches Familienleben. Frankfurt a. M., 1864. — *W. H. Riehl, Die Familie. Stuttgart und Augsburg. Cotta. (Dritter Band der Naturgeschichte des Volkes.)

b. Die Gesellschaft der Menschen, welche uns außerhalb der Familie umgibt, wird, indem sie zugleich der persönlichen freien Wahl für den Umgang den größten Spielraum läßt, durch die gesellschaftliche Sitte, welche die Glieder in das Verhältniß der Freundlichkeit setzt, geregelt, so daß die Nächstenliebe in ihren verschiedenen Aeußerungen die höchste Pflicht für den Einzelnen in Betreff der Gesellschaft ist.

Am lieblichsten offenbart sich die Nächstenliebe in der Freundschaft, in welcher sich einzelne, die keine Familienpflicht gegen einander haben, einer innern Anziehung folgend, einander nähern, sich mehr und mehr einander mittheilen, mehr und mehr Alles gemeinsam durchleben. Wahl der Freunde ist wichtig für die

Entwickelung des Charakters. Keinen Freund zu haben ist ein trauriges Loos und meist kein Lob für den Menschen. Aller Welt Feind ist nicht Gottes Freund; aber der Bösen Freundschaft ist Gottes Feindschaft. *Matth. Claudius, Ueber die Freundschaft.

Die gesellschaftliche Freundlichkeit zeigt sich besonders in der Geselligkeit, dem freundlichen Zusammensein (Erholung), welches durch die gesellschaftliche Sitte geleitet wird (Höflichkeit, Zuvorkommenheit), und in der Gastlichkeit.

Eine besondere Beachtung verdient in dem geselligen Verkehr:

1) Der Unterschied von Mündigen und Unmündigen (Gebildeten und Ungebildeten). Die Mündigen sollen in Liebe durch Lehre, Beispiel und Mahnung die Unmündigen in Zucht nehmen; die Unmündigen sich in Demuth willig weisen lassen, dem sittlichen Vorbild nacheifern und das Alter ehren.

2) Der Unterschied von Vornehmen und Geringen in den gesellschaftlichen Ständen. Der Werth des Standes besteht nicht in dem äußerlichen gesellschaftlichen Vorzuge, sondern in der höheren sittlichen Aufgabe, den geringern Bruder durch leutselige Liebe zu fördern und zu leiten. Der Geringere aber soll sich nicht wegwerfen in niedriger Schmeichelei, sondern ohne Groll die gesellschaftliche Ordnung als Gottes Ordnung achten und Ehre geben, dem Ehre gebührt.

3) Der Unterschied von Reichen und Armen, welcher zu einem schreienden Nothstand geworden ist, kann nur durch die brüderliche Liebe vermittelt werden, in welcher der Reiche den armen Bruder nicht Noth leiden lassen kann. Nur durch das Bewußtsein der christlichen Bruderliebe kann die durch die Selbstsucht zersprengte Gesellschaft, die ein Krieg aller gegen alle geworden ist, wo jeder den Aermeren verachtet und drückt und wieder von diesem gehaßt wird, wieder zu einem lebendigen Organismus hergestellt werden. (Sociale Frage, Socialdemokratie &c.)

4) Der Unterschied des Berufes. Der Lehrstand, Nährstand und Wehrstand sollen einander dienen in Liebe, und jeder soll in seinem Berufe Treue beweisen.

Wahl des Berufs. Palmer, Die Moral des Christenthums, S. 341 ff. Wuttke, Handbuch der christl. Sittenlehre, Bd. 2, S. 524: „Die Wahl des Berufes ist nur dann eine wahrhaft sittliche, wenn sie auf Grund der persönlichen Eigenthümlichkeit auch mit sittlicher Freiheit erfolgt, ähnlich wie die Wahl eines Gatten; und schon von diesem Gesichtspunkte aus entspricht die Leibeigenschaft dem Gedanken einer wahrhaft christlichen Gesellschaftsordnung nicht. Aber die freie Erwählung ist vernünftig und sittlich nur dann, wenn sie nicht eine willkürliche ist, sondern das Ergebniß einer besonnenen Beachtung sowohl der persönlichen Befähigung und sittlichen Eigenthümlichkeit, als auch der besonderen gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen; es geziemt dem Christen, seine zufälligen und selbstsüchtigen Neigungen und Wünsche nicht zu dem die Wahl ausschließlich Bestimmenden zu machen, sondern sich den in den obwaltenden Verhältnissen, wie in dem Rath der Erfahrenen unzweifelhaft kundgegebenen Weisungen Gottes zu unterwerfen. Obgleich der Christ so unmittelbare Weisungen Gottes für den Beruf, wie die Apostel sie empfingen (Apg. 13, 2. 4; 16, 9. Röm. 1, 1. 5), auch jetzt noch zu erwarten nicht berechtigt ist, so hat er doch meist in den ihm zu Theil werdenden Schickungen und Verhältnissen deutliche Zeichen des göttlichen Willens und Berufes, die er in Demuth zu beachten hat; er wird dann auch vor der Krankheit unserer Zeit sich bewahren, in unsteter Unzufriedenheit bei jeder Gelegenheit seinen Beruf zu wechseln; Treue gegen den mit Glauben erfaßten Beruf auch

unter scheinbar ungünstigen Verhältnissen, auch wenn die natürliche Neigung entschieden widerstrebt, ist hohe sittliche Tugend (1 Cor. 7, 17. 20; 9, 17). Der Christ kann sich nur einen solchen Lebensberuf wählen, der ein wirkliches Glied des sittlichen Ganzen ist, und dem Menschen das Bewußtsein gibt, nicht unnütz zu leben. Menschen, die nur für losen Zeitvertreib der Müssiggänger Stoff schaffen, sind nicht blos eine Last der sittlichen Gesellschaft, sondern werfen ihre eigene sittliche Würde weg. Zwischen denen aber, die nur dem Ergötzen Anderer leben, und denen, die nur dem eigenen Ergötzen leben, ist kein wesentlicher, sittlicher Unterschied. Wer als Rentner nichts Anderes schafft, als Vergeudung seiner Zeit und seines Geldes, ist der Gesellschaft nicht weniger eine sittliche Last als der bettelnde Müssiggänger, weil er ein Pfleger üppigen Ergötzens, und den Arbeitenden ein Gegenstand gerechten Unmuths ist. Wer nur sein Geld für sich arbeiten läßt, der hat eine hohe Pflicht, seine Berufslosigkeit zu sühnen durch eifriges Arbeiten in solchen Gebieten, für welche die Arbeitenden wenig Muße und Möglichkeit haben; die Reichen haben überall schöne sittliche Aufgaben freien Wirkens für das Wohl der Gesellschaft, für Kunst, Wissenschaft, Armenpflege, für den Staat und die Kirche, und lehnen sie dies ab, so ist allerdings ihr Eigenthum ein Diebstahl an dem sittlichen Ganzen."

Dr. W. J. G. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 6. Aufl. Leipzig und Heidelberg, Winter. 1855. Th. I. § 115. Antheil der Erziehung an der Wahl des Berufes. — *W. H. Riehl, Die bürgerliche Gesellschaft. Stuttgart und Tübingen, Cotta. — *Fliegende Blätter aus dem rauhen Hause — Concordia von Nagel. Für weiter gehendes Studium der socialen Frage: W. Roscher, System der Volkswirthschaft. 2 Bde. Stuttgart, Cotta. 1860. H. v. Scheel, Theorie der socialen Frage. 1871.

c. Der Staat ist die einheitlich organisirte Gesellschaft und hat die Aufgabe, die Staatsbürger zur Sittlichkeit zu erziehen, in ihr zu erhalten und zu schützen durch das Gesetz. Er ist eine göttliche Ordnung und ein wesentliches Glied der sittlichen Weltordnung. Die sittliche Vertreterin des Staates ist die Obrigkeit, welche als Gesetzgeberin die sittliche Ordnung für das Ganze hinstellt, als Richterin zu entscheiden hat, was recht ist, und als Verwaltung die Lebensthätigkeit des Staates ordnungsmäßig zu erhalten hat. Dabei kann die Form der Obrigkeit verschieden sein. Im Allgemeinen ist jeder Staatsbürger der Obrigkeit Gehorsam schuldig, aber dieser erhält nach dem verschiedenen bürgerlichen Berufe der einzelnen und nach den verschiedenen Verhältnissen eine verschiedene Färbung und Gestalt. Daß der Staat höher steht, als die bereits erwähnten gesellschaftlichen Formen, geht daraus hervor, daß er

1) die einzelne Person in ihren materiellen Interessen (Nahrung, Arbeit, Besitz) und geistigen Interessen (Gewissensfreiheit rc.) schützt, daß er

2) schützend und sorgend für die Familie (Eheschließung) eintritt, daß er sie vertritt, wo sie ihre Pflicht nicht erfüllt oder erfüllen kann (Waisenerziehung, Rettungs-, Findelhäuser), und daß er die in der Familie begonnene Erziehung durch die Schule weiterführt. Er übernimmt aber auch

3) die Leitung der sittlichen Gesellschaft, indem er das Recht auf-

recht hält gegen die Uebertreter (Sittenpolizei), helfend für die Armen und Elenden eintritt (Armenpflege) und das geistige Leben durch Förderung der Künste und Wissenschaften fördert. Obgleich der Staat in allen diesen Beziehungen sich mit der Kirche berührt, so gestaltet er doch, da die Völker sich auch innerhalb der Christenheit verschieden in der Geschichte entwickelt haben, diese Verhältnisse eigenthümlich, und es ist Pflicht des Einzelnen, das Leben des Staates zu erhalten und je nach seinem Beruf zu höherer Vollkommenheit zu führen. Darin beweist er seine Vaterlandsliebe, die ihn auch in den Stand setzt, das Recht und das Dasein des Staates mit Waffengewalt gegen äußere und innere Feinde zu vertheidigen.

Palmer, Die Moral d. Chr. S. 414 ff. Herbart, Ueber den freiwilligen Gehorsam als Grundzug echten Bürgersinns in Monarchien. 1814.

d. Aehnlich wie der Staat aus der Gesellschaft erwächst, gestaltet sich die **Kirche** als ein Organismus, an dem die Christen Glieder sind. Diese Vereinigung der Gläubigen ist nicht nur eine innerliche, unsichtbare, sondern sie zeigt sich auch äußerlich in einer sittlichen Gemeinschaftsgestaltung. Sie kann ihrem eigentlichen Wesen nach nur eine sein, und diese Einheit zeigt sich auch trotz der vielfachen äußeren Kirchengestalten doch noch in der Glaubenseinheit und der Einheit der Liebe.

Auch die Kirche umfaßt wie der Staat das ganze Leben ihrer Glieder und bauet sich durch diese Arbeit. Diese Arbeit gliedert sich so:

1) Die Kirche erzieht die einzelnen Glieder zum Heil durch Wort und Sakrament, Seelsorge, Fürbitte und Zucht der Liebe.

2) Die Kirche weiht, ordnet und unterstützt die Familie in ihrem christlich-sittlichen Leben, bewahrt der Ehe ihren christlichen Charakter, fördert die Erziehung, indem sie Hand in Hand mit dem Staate die sittlich-religiöse Erziehung der Schule leitet und die religiöse Bildung durch den Katechumenenunterricht bis zur christlichen Mündigkeit fortführt.

3) Die Kirche wirkt läuternd und heiligend auf die Gesellschaft (innere Mission, Armen- und Krankenpflege, Pflege der Verwahrlosten rc.).

4) Die Kirche wirkt auch heiligend auf den Staat, und zugleich eine besondere Kirchengemeinschaft auf andere Kirchen in dem Ringen nach der vollen Wahrheit, wobei die Liebe den Grund des trotz aller Spaltungen doch gemeinschaftlichen Glaubens anerkennt; selbst die außerchristliche Welt wird in der Mission Gegenstand der liebenden Arbeit für die Kirche.

Der einzelne Christ hat als Glied der Kirche lebendige Theilnahme an dem Leben seiner Kirche, am Gottesdienste, an der Pflege kirchlichen Sinnes im Hause und in der Gesellschaft, durch bereite Aufnahme kirchlicher Belehrung und Zucht, durch Ehrerbietung gegen das kirchliche Amt, durch eigenes Eintreten in den Dienst kirchlicher Thätigkeit zu beweisen. Diese Theilnahme und dieser Dienst gestalten sich aber auf Grund der verschiedenen Gaben und verschiedenen Berufsweisen verschieden (1 Cor. 12). Geistlichen, Lehrern, Hausvätern und Hausmüttern fällt in verschiedener Weise, aber am meisten die Pflege kirchlichen Lebens unter den Gliedern der Kirche zu.

Das Ziel, welches die Ethik dem einzelnen Menschen vorhält, ist negativ Ueberwindung aller Sündhaftigkeit, positiv Vollkommenheit in der Heiligkeit, daß diese sein persönliches Wesen geworden ist.

Für weiter gehendes Studium ist neben Palmer und Wuttke besonders Herbart's allgemeine praktische Philosophie (Werke, herausgegeben von G. Hartenstein, 8ter Band) den guten Schwimmern zu empfehlen.

Nach Herbart sondert die praktische Philosophie (Ethik) sich dadurch von den anderen ästhetischen Wissenschaften aus, daß ihr Gegenstand die Beurtheilung der Willensverhältnisse ist; ihre Beurtheilung trifft also die Person selbst, und Niemand kann sich der ethischen Beurtheilung entziehen. Um nun richtig über die Willensverhältnisse zu urtheilen, müssen die einfachsten Willensverhältnisse 1) in einer Person, 2) in zwei Personen vollständig aufgesucht und nach der Form des Wollens beurtheilt werden. Es ergeben sich dadurch, wie er in der Ideenlehre nachweist, folgende formale Willensverhältnisse:

1) Die Einstimmigkeit des Wollens und der Beurtheilung desselben in ein und derselben Person gefällt unbedingt, und die Nichtübereinstimmung zwischen beiden mißfällt. Die Idee der innern Freiheit; denn nur der durch das absolute Urtheil der eigenen Person bestimmte Wille ist frei von der Bestimmung durch etwas Fremdes und bleibt, trotz äußerer und innerer Versuchungen zum Bösen, dem treu, was er als das Gute und Rechte erkannt hat.

2) Die verschiedenen Willen in einer Person sind nach ihrer Quantität verschieden. Hier gefällt der in Rücksicht auf Intension, Extension, Concentration, Stärke, Umfang und inneren Zusammenhang größere Wille neben dem schwächern. Die Idee der Vollkommenheit, des Kommens zu seiner Fülle.

Aber die Urtheile über diese beiden Verhältnisse müssen noch unvollständig sein; denn ein Wille, der mit der eigenen sittlichen Einsicht übereinstimmt, ist an sich zwar gut, aber die Einsicht kann irrig sein, ein kräftiges Wollen kann seiner Qualität nach tadelnswerth sein.

3) In Bezug auf den Willen zweier Personen gefällt die Uebereinstimmung des eigenen Willens mit dem als möglich gedachten oder vorausgesetzten Willen einer andern Person unbedingt — die Idee des Wohlwollens, der Widerstreit mißfällt absolut — Uebelwollen. Mitleiden, Selbstsucht finden hier ihre Beurtheilung. (Idee der Humanität, der reinen Nächstenliebe.)

4) Unabsichtlich treffen zwei Willen bei einem Gegenstande zusammen, den beide begehren, der aber nur dem Zuge des einen folgen kann, so daß Streit entstehen müßte, welcher unbedingt mißfällt. Auf dies Mißfallen am Streite gründet sich die Idee des Rechts. Folgen nämlich beide Willen jenem Urtheil, so zieht jeder sein Begehren zurück und überläßt die Sache dem andern, setzt also sich eine Grenze, damit der andere Wille in seiner Disposition über die Sache frei sei, und kein Streit entstehe.

5) Eine Person richtet absichtlich ihren Willen auf den andern, greift in denselben durch die That wohl oder wehe ein. Hat es dabei sein Bewenden und folgt nichts weiter, so mißfällt das Verhältniß, denn die unvergoltene Wohlthat oder Uebelthat mißfällt unbedingt, und das Urtheil verlangt, daß ein gleiches Maß Wohl oder Uebel dem Thäter wieder zugemessen werde; die Idee der Vergeltung oder Billigkeit. — Die beiden letzten Verhältnisse normiren nicht nur

das Civil- und Criminalrecht, sondern die Verhältnisse der Familie, der Liebe, der Freundschaft, des Umgangs u. s. w.

Diese fünf Ideen oder Musterbilder für das Wollen erzeugen nun in ihrer Anwendung auf die Einzelnen und auf die größeren Gesellungen und Gemeinschaften die abgeleiteten Ideen: Die Rechtsgesellschaft, das Lohnsystem, das Verwaltungssystem, das Cultursystem, die beseelte Gesellschaft, welche den Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der innern Freiheit entsprechen. Der Begriff einer Gesellschaft besteht darin, daß die Particularwillen zu einem gemeinschaftlichen mit einander verschmelzen. Wenn dies vollkommen und in der Absicht, eine sittliche Idee zu realisiren, geschieht, ist das sittliche Ideal der Gesellschaft erreicht, so daß die beseelte Gesellschaft, welche der innern Freiheit entspricht, der vollständige Organismus des sittlichen Lebens ist.

Bei der Anwendung dieser Ideen auf das menschliche Leben entsteht nun noch eine Reihe sittlicher Begriffe: Tugend, Pflicht, sittliches Gut.

Die Tugend ist in ihrer Idee die vollkommene Uebereinstimmung des Charakters mit sämmtlichen sittlichen Ideen, sie ist also die Idee eines Charakters, dessen Motiv allein die Ideen sind. Einzelne Tugenden sind nur die aus eigenthümlich menschlichen Verhältnissen sich ergebenden Aeußerungen der einen Tugend.

Der Begriff der Pflicht und des Gesetzes entsteht aus dem Verhältniß der Ideen zu einem Willen, der an sich ihnen nicht gemäß ist, also an sie gebunden werden muß; für einen absolut heiligen Willen gibt es weder Gesetz noch Pflicht.

Das sittliche Gut ist ein Product der sittlichen Thätigkeit, insofern es diese darstellt, es ist also der vollendete ethische Organismus der von den Ideen beseelten Gesellschaft. Die Naturverhältnisse des menschlichen Lebens können nur als mittelbare Güter Werth erhalten, insofern sie als Mittel zur Erreichung sittlicher Zwecke dienen.

Die wirkliche Anwendung der sittlichen Ideen auf das menschliche Leben setzt die Kenntniß der natürlichen Verhältnisse desselben, namentlich Psychologie voraus. Es ist dabei zu achten 1) auf das, wodurch die Lebensweise bestimmt wird, a. die Beschäftigungen: Arbeit und Erholungen; b. Gesinnungen: des Verkehrs, des Beifalls, der Liebe und ihre Gegentheile; c. Familienverhältnisse: Ehegatten, Eltern 2c.; d. Dienstverhältnisse: Zwangsdienst, Lohndienst, Ehrendienst. 2) auf die Natur der Gesellschaft, insbesondere des Staats, und die aus derselben sich nothwendig ergebenden verschiedenen Stellungen der Einzelnen in der Gesellschaft: Dienende, Freie, Angesehene, Herrschende.

*Dr. Th. Waitz hat in seiner allgemeinen Pädagogik (Braunschweig, Fr. Vieweg u. Sohn. 1852) S. 58 ff. aus der Herbart'schen Ethik den Zweck der Erziehung hergeleitet.

§ 14.

Zweck und Aufgabe der Erziehung.

1) Die Ethik hat uns als Ziel des Menschen die Vollkommenheit der eigenen Persönlichkeit in Beziehung auf sich selbst, auf Gott, auf Natur und Menschenwelt gezeigt, aber auch darauf hingewiesen, wie dies sittliche Ideal nur in dem langen Laufe des Lebens annähernd erreicht werden könne durch sittliche Selbstzucht in der Heiligung. Es kann

daher nur die Aufgabe der Erziehung im engern Sinne sein, dem Zöglinge eine relativ abgeschlossene Gestalt des innern Lebens aufzuprägen, so daß dadurch die gedeihliche Entwickelung des Charakters gesichert und der Zögling zur Selbsterziehung, durch welche er allein den Zweck des Lebens erreicht, befähigt werde. Wir können daher mit Graefe sagen: Der Zweck der Erziehung ist, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.

2) Wir haben damit den Zweck der Erziehung in der Ausbildung der Natur des Menschen selbst gefunden. Der Mensch soll in erster Linie selbst vollkommen werden (christliche Humanität), aber diese Vollkommenheit entfaltet sich in dem Leben mit Gott und in dem Dienst der Liebe gegen die Menschheit in Haus, Gesellschaft und Staat. In diesem Sinne ist das Wort Pestalozzi's wahr: „Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“ Vergl. Th. I, S. 3 ff.

3) Man nennt die Thätigkeit des Erziehers, insofern sie dem Zöglinge eine bestimmte Form gibt, Bilden und das Resultat derselben Bildung. Man spricht dabei von Herzens-, Gemüths- und Verstandesbildung und unterscheidet im Unterrichte formale und materiale Bildung, macht einen Unterschied zwischen allgemeiner und Standes- und Berufsbildung und stellt als Aufgabe die harmonische Bildung des Menschen hin. Wir müssen daher hier fragen: Was ist Bildung? Bilden heißt ein Rohes nach einem Zwecke gestalten, in einem Rohen eine Idee ausprägen und dieses dadurch veredeln. Der Künstler ist ein Bildner; das Bild, das er schafft, ist ein Abbild des Urbildes, das seinem Geiste vorschwebt. Seine Kunst ist um so schwieriger, je spröder und unberechenbarer der Stoff ist, den er bearbeitet; sie ist um so größer, je größer und edler der Gedanke ist, den er darstellt, und je vollkommener das Abbild dem Urbilde entspricht. Auch der Erzieher ist ein Künstler; seine Kunst ist die schwierigste, weil er den unberechenbarsten Stoff bildet. Stein und Thon fügen sich willenlos der Schärfe des Meißels, dem Drucke der Hand und nehmen die Gestalt an, die dem Künstler beliebt, wenn er nur unberufene Helfer abhält; aber an dem Kinde bildet der Erzieher nicht allein: Eltern, Geschwister, Gespielen, Zeit, Ort u. s. w. wirken als verborgene Miterzieher bald fördernd, bald hemmend mit, und der Stoff selbst, das Kind, ist in einem gewissen Grade leiblich und geistig bestimmt und will als ein mit Willen begabtes Wesen sich bilden lassen oder es will nicht, so daß im letzteren Falle der Bildner vergeblich seine Kunst erschöpft. Dazu geht die Menschenbildung von innen vor sich durch dem Erzieher oft unerkennbares Aneignen und Ablehnen des von außen gebotenen Stoffes. Der Erzieher hat daher nicht nur die Aufgabe, das Menschenbild zu gestalten, wie es seinem Geiste vorschwebt, sondern auch das Kind, den Stoff, selbst erst willig zu machen, daß es sich bilden lasse. Erst wenn Lust und Neigung zur Bildung erwacht ist, hat er

leichtere Arbeit, und allmählich kann er, wenn der Trieb zur Weiterbildung genügend gestärkt ist, seine Hand ablassen; denn der Mensch wird nun sein eigener Bildner. Die Kunst des Erziehers ist aber auch die höchste Kunst, weil er in seinem Stoffe die höchste Idee verwirklichen, in dem Kinde das Ebenbild Gottes bilden soll.

Mit Bildung bezeichnen wir aber auch das Resultat, welches durch das Bilden erreicht ist. Jeder, der aus einem rohen Zustande heraus zu einer gewissen Vollkommenheit gelangt ist, legt sich Bildung bei. Darum sprechen wir sie Kindern ab, denn sie sollen erst gebildet werden oder sind in der Bildung begriffen. Wenn aber auch die Bildung der Rohheit gegenüber in gewisser Beziehung etwas Abgeschlossenes ist, so ist sie doch selber einer steten Entwickelung zu höheren Stufen fähig, und es gehört gerade zu den Kennzeichen des Gebildeten, daß er in der eigenen Bildung immer weiter strebt, während er fremde Bildung willig anerkennt. Darum ist der Verkehr mit Gebildeten so geistig erfrischend und anregend; darum fördert das Christenthum die Bildung der Einzelnen, wie ganzer Völker so mächtig und veredelt sie, weil es die Erneuerung im heiligen Geist, die beständige Wiedergeburt, das Streben, Ebenbild Gottes und des Gottmenschen zu werden, also ein unablässiges Weiterbilden von uns fordert.

Um diesen Begriff der Bildung zu erörtern, müssen wir den Unterschied von Volksbildung oder der Bildung eines Volkes und der individuellen Bildung und deren Verhältniß zu einander untersuchen. Unter der Bildung eines Volkes versteht man die Summe seines gesammten geistigen Lebens, seine Religion, Weltanschauung, Sitten und Gebräuche, seine Bestrebungen und Leistungen in Kunst und Wissenschaft und insbesondere die Sprache, welche der Spiegel von dem Allen ist; der Grad der Volksbildung wird gemessen theils nach der Anzahl und dem Werthe der Producte des geistigen Lebens, theils nach der ungefähren Anzahl aller derer, welche diese Producte hervorgebracht und um die Erzeugung und Erhaltung der öffentlichen Bildung sich verdient gemacht haben. Diese Volksbildung bestimmt die Bildung des heranwachsenden Geschlechts, daß es nämlich auch diese allgemeine Bildung, d. h. die allen zu einer gewissen Zeit gemeinsame Bildung, welche der besonderen oder Berufsbildung vorangehen muß, erlange. Diese allgemeine Bildung schreiben wir demjenigen zu, der lebendigen Antheil nimmt und Verständniß hat für Alles, was von religiösen und nationalen Dingen seine Zeitgenossen im engern Kreise der Gemeinde, im weitern des Staates und ganzen Volkes, im weitesten der wichtigsten Culturvölker bewegt; der mit seinem Volke und seiner Zeit übereinstimmt im Empfinden, Denken und Wollen und in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens steht. „Die allgemeine Bildung enthält mithin die Kenntniß der Religion, die den Menschen unabhängig von Geschlecht, Familie, Stand und Volk als Menschen, als Kind Gottes auffaßt, und die des Volksthümlichen, wie es in der Sprache und vaterländischen Literatur und im Staate (vaterländische Geographie) seinen Ausdruck gefunden hat, und endlich Sinn für das Besondere. Die

Kenntniß wird aber erst zum rechten Verständniß, wenn man weiß, wie das, was ist, geworden ist. Die allgemeine Bildung umfaßt daher nicht blos die Gegenwart, sondern auch die Kenntniß der Vergangenheit, so weit sie noch in der Gegenwart lebendig ist, ist also zum guten Theile geschichtliches Wissen. Diese Kenntnisse hat man daher auch neben den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zeichnens und Rechnens als die Grundlagen der allgemeinen Bildung angesehen." (Beck.)

Tiefer werden wir den Begriff der Bildung fassen, wenn wir auf die individuelle Bildung näher eingehen. Der Inhalt und das Wesen dieser Bildung ist kein einfaches, es sind mehrere und verschiedene Elemente, welche zusammen das Ganze dieses Begriffs ausmachen. Diese Bildung bezeichnet zunächst einen gewissen Zustand und Entwickelungsgrad der Intelligenz, eine bestimmte Erhebung des Geistes über seine ursprüngliche Natur- und Lebensanschauung, eine Erfüllung des Gemüthes mit solchen Gegenständen der Erkenntniß, welche über die unmittelbaren und natürlichen materiellen Lebensbedürfnisse hinausgehen. Sie unterscheidet sich aber von der Wissenschaft durch ihren individuellen Zweck und ihren universalen Inhalt. Sodann bezeichnet sie eine bestimmte Weise des menschlichen Handelns, Betragens und Benehmens; vornehmlich von dem Gebildeten verlangen wir Erfüllung dessen, was die Sittlichkeit vom Menschen fordert, darum wird die Bildung als eine eigenthümliche Quelle der Sittlichkeit und als ein eigenes Motiv der Gesinnung angesehen, zugleich aber fordert sie in Bezug auf Erfüllung des Berufs Mancherlei, was der bloßen Ethik und Religiosität fremd oder gleichgültig ist. Die Bildung unterscheidet sich also von der Sittlichkeit durch die besondere Form und den Takt des Umgangs, durch alles das, was man unter Lebensbildung zusammenfaßt. Endlich enthält die Bildung eine besonders innige Beziehung und Verbindung mit der Schönheit; man setzt bei jedem Gebildeten nicht blos eine starke und regsame Empfindung, sondern auch eine beziehungsweise Darstellung des Schönen voraus, man fordert wenigstens, daß in und an ihm nichts Unschönes, um ihn nichts den ästhetischen Sinn Verletzendes zur Erscheinung komme. In allen diesen Beziehungen erscheint die Bildung sowohl als formale Bildung, als Uebung der Kräfte und Entwickelung der Anlagen des Geistes überhaupt, als auch als materiale Bildung, die Aneignung der Bildungsstoffe, Erwerbung positiver Kenntnisse; denn Form und Inhalt sind so in einander gewachsen, daß alles rechte Lernen beim Erfassen des Inhalts auch den Geist formal bildet und zwar je nach den Unterrichtsgegenständen verschieden, wie das bei der Sprache, bei der Mathematik u. s. w. ersichtlich ist.

Von der Wissenschaft unterscheidet sich die Bildung durch ihren Zweck. Ihr Zweck ist wesentlich individuell, er erfüllt sich ganz und ausschließlich innerhalb des Individuums, die Bildung eines Menschen durch Bereicherung und Entwickelung seines Geistes hat keinen andern Zweck, als daß der Mensch gebildet sei; die Wissenschaft aber hat einen allgemeinen Zweck. Die Bildung entnimmt ihren Stoff und Inhalt aus den Wissenschaften und Künsten, ist aber nicht für sich

schöpferisch. Die Denker und Gelehrten erarbeiten, die Gebildeten genießen die Wissenschaft. Allerdings kann auch die Bildung über ihre individuellen Schranken in der Fortpflanzung und Bildung hinausgehen. Dies gilt besonders von derjenigen Bildung, welche sich auf Sittlichkeit und Schönheit, auf das gebildete Leben und Betragen des Menschen bezieht; hier ist der Einfluß einer gebildeten Umgebung unersetzlich. Aber die Fortpflanzung der intellectuellen Bildung durch die Gebildeten geschieht in einem geringeren Maße, und oft verkehrt, wenn nicht die Wissenschaft hinzutritt. — Ebenso unterscheidet sich die Bildung von der Wissenschaft durch ihren Inhalt. Sie ist auf kein bestimmtes Gebiet des Wissens beschränkt; sie kann wie die Biene aus allen Blüthen der Wissenschaft saugen, in so weit und in der Art, als es ihrem individuellen Zwecke der geistigen Erhebung und Vertiefung irgend angemessen ist. Ja man verlangt von ihr eine gewisse Universalität (vielseitige Bildung), doch in verschiedenen Graden, so daß der öffentliche Takt einen ungefähren durchschnittlichen Umfang des Wissens, welcher zu dem Anspruch auf Bildung berechtigt, je nach den Zeiten und Völkern verschieden bestimmt. Dabei hat man, um für die Höhe, so wie für die rechte Weise des Fortschritts in der Bildung einen Maßstab zu gewinnen, das Universum des menschlichen Wissens und der Elemente des geistigen Lebens als concentrische Kreise angesehen, in denen das allgemein menschliche Interesse der gemeinsame Mittelpunkt ist, so daß die verschiedenen Gebiete des Wissens diesem Centrum näher oder ferner liegen, und die Bildung sich ihrer nur in so weit bemächtigt, als sie zur Veredlung der Persönlichkeit, Ausprägung und Darstellung des allgemeinen und rein Menschlichen dienen. Die Bildung unterscheidet sich daher von der Vielwisserei, welche nur ungeheure Massen von Wissensstoff aufsammelt, dadurch, daß sie nicht Vollständigkeit des Umfangs, sondern nur Klarheit des Inhalts anstrebt, nicht die ganze Summe der einzelnen Thatsachen, sondern vielmehr die in denselben zur Erscheinung kommenden allgemeinen Bestimmungen und Gesetze zu erkennen sucht. Da nun die Wissenschaften in steter Entwickelung sich befinden, so muß auch die Bildung im Stande sein, den Fortschritten derselben zu folgen und mit der Zeit fortzuschreiten. Es ist darum für die Stufe und Art der Intelligenz, welche er bezeichnen soll, der deutsche Ausdruck Bildung sehr charakteristisch. Er deutet an, daß es sich nicht um eine Anfüllung der Seele mit einem Material von Kenntnissen, sondern um die Bildung, d. h. Gestaltung, und weil organische Gestaltung auch Belebung und innere Bewegung des Geistes handelt; das Bildende ist demnach nicht in dem Erwerbe einer beliebigen Masse von Kenntnissen zu suchen, sondern in der Aneignung solches Wissens, welches ein wahres Verständniß, eine Einsicht in die Dinge und Verhältnisse irgend eines Gebietes möglich macht. Ist jede individuelle Seele auf ihrem natürlichen Standpunkte vor aller Erziehung und Bildung einem Stücke weichen Wachses vergleichbar, in welches jede neue Erfahrung, jede Sinnesanschauung oder von außen kommende Mittheilung sich als ein Bild einprägt: so wird die Bildung die Seele zu einem Organismus umschaffen, für den jede neue Erfahrung eine Nahrung ist, welche er in sich aufnimmt, organisch verarbeitet, und die nicht blos zu seiner Erhaltung, sondern auch innern Entfaltung und lebendigen Thätigkeit dient. Es kann Bildung auf verschiedenen Gebieten des Wissens (Naturgeschichte) und Thuns (Oekonomie, Handwerk) geben, aber auch diese Bildung auf engeren Gebieten wird allemal den Geist über das eigene Gebiet hinausführen und eine weitere Umsicht und Einsicht möglich und nöthig machen. Der Grund davon liegt darin, daß die Gegenstände jedes Wissens und Thuns fast immer das Object für

verschiedene Felder menschlicher Thätigkeit ausmachen und sie, wenn sie auf einem Gebiete in ihrer allgemeinen Natur erkannt sind, zugleich einen Einblick in andere Gebiete gewähren, daß ferner die leitenden und allgemeinen Principien, welche in dem einen Fache erkannt werden, auch in anderen herrschend sind und dadurch die Uebersicht leicht möglich machen, daß endlich die Verbindung der Gegenstände an den Grenzen eines jeden Kreises mit denen der benachbarten so innig ist, daß auch für die klare Erkenntniß in dem eigenen die Kenntniß der anderen Kreise nothwendig wird. (Für Geschichte als Kirchen- und politische Geschichte sind die Quellenforschung und deren Gesetze dieselben, Geschichte rührt an Geographie, Philologie, Archäologie ꝛc.) So strebt alle Bildung nach Universalität des Umfangs. Aber die vollständige Universalität ist nur das Ideal der Bildung und es muß vor und selbst neben dieser Universalität eine genauere Kenntniß und vollständigere Beherrschung einzelner Gebiete vor anderen stattfinden. Daher erscheinen für die Volksbildung Religion, Sprache mit Lesen, Schreiben und Singen, Rechnen mit Raumlehre und Zeichnen, Realien als unbedingt nothwendig.

Man macht nun die Erfahrung, daß mit einer größeren Ausbildung der Intelligenz nicht immer eine größere Moralität verbunden ist, man erhebt aber den Anspruch, daß mit der höheren Stufe der Intelligenz auch eine gleich hohe der Sittlichkeit verbunden sei, denn in der Bildung der Intelligenz sind Elemente der Sittlichkeit enthalten, und die Intelligenz selbst ist eine Seite und Art des sittlichen Daseins. In jedem menschlichen Bewußtsein liegt ferner die allgemeine Forderung der harmonischen Bildung. Es ist mit diesem Schlagworte viel Mißbrauch getrieben worden. Die Bildung soll eine Erhebung des ganzen innern Menschen sein, so daß eine einseitige Erhebung der Intelligenz ohne Erhebung des Gefühls und Willens noch mißfälliger empfunden wird, als der Mangel aller Erhebung. Dazu kommt, daß die Sittlichkeit nicht eine bloße Ergänzung zur harmonischen Entwickelung, sondern die Grundlage und Bedingung aller innern Harmonie in der innern Freiheit des Willens bildet, so daß Sittlichkeit das menschliche Wesen selbst ist. Darum muß der richtig Gebildete mit jeder Erhöhung der Intelligenz auch eine Kräftigung und Läuterung des Willens erfahren. Ferner umfaßt die Bildung der Intelligenz nicht nur Natur- und Sprachkenntniß, sondern auch Religion, Geschichte, Literatur, Kunst und Leben, so daß dem Gebildeten alle Formen des sittlichen Daseins, die Motive und Erfolge des moralischen Lebens an Einzelnen und ganzen Völkern zur Anschauung dargeboten werden, so daß er sittliche Erkenntniß gewinnt, sein Gewissen zarter, seine Gesinnung edler, sein sittliches Streben tiefer werden muß. Das ist die feinere und tiefere Herzensbildung, die dem Gebildeten eignet. Dann tritt zu der Sittlichkeit des Gebildeten die Bildung des Lebens, das gebildete Betragen und Benehmen, die rechte Form und der rechte Takt im Umgang, welcher überall das Schickliche, Passende, Angemessene, Anständige trifft. Diese letztere Bildung hat es allerdings vorwiegend mit dem äußern Benehmen und Betragen zu thun, ruht also nicht blos auf sittlichen, sondern auch auf ästhetischen Forderungen, allein vielfach ist es doch so, daß diese äußeren Formen nicht blos Aeußeres, sondern Ausdruck einer innern Gesinnung sind, so daß sie allerdings dem Gesetz der Schönheit unterliegen, aber doch auch, da das Aeußere dem Innern entsprechen soll, der Sittlichkeit entsprechen sollen. In dem ästhetischen Wohlgefallen an moralischen Handlungen besitzt der Gebildete darum auch einen Antrieb zur Sittlichkeit, wenigstens eine Schranke gegen Unsittlichkeit, die ihm ein Erzieher werden kann.

Die Bildung erstreckt sich auch auf die Kenntniß der Gegenstände der Schönheit in der Natur und Kunst. Von dem Gebildeten fordern wir daher Sinn und Geschmack, Genuß und Verständniß der Kunst und aller Schönheit, zumal auch der Naturschönheit. An jeder Art und Form der Kunst sich zu freuen, Theilnahme und Interesse dafür zu hegen, gilt als entschiedenes Merkmal des Gebildeten; er soll aber auch an sich selber, wie in seiner Umgebung, so weit Natur und Verhältnisse es begünstigen, die Schönheit pflegen. Darum nimmt die Erziehung die Gymnastik in den Dienst, darum beurtheilen wir aus der Art und Form des Lesens und Sprechens, aus dem Vortrage den Grad der Bildung eines Zöglings, darum pflegen wir den Gesang und üben den Geschmack durch geregelte Anschauung nur vollkommener Gegenstände und Bilder im Unterricht, und dringen darauf, daß das Sittliche auch als das Schöne empfunden und dargestellt werde.

Nach *Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien I. Bd. Bildung und Wissenschaft. — Dr. Schroeder, Ueber die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Rostock, Stiller. 1862. — *L. Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, A. Gräbner. 1869. S. 54 ff.

Alle Formen der Thätigkeit des Geistes berühren sich innig, die eine nährt und belebt auch die andere gleichzeitig, alle richten sich auf denselben Bildungsgehalt und formen ihn je nach ihrer Weise zum Eigenthum des einheitlichen Geistes um. Diese verschiedenen Formen und deren endliches einheitliches Resultat hat Dr. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen (Berlin, G. Hempel. 1872), S. 25, so übersichtlich dargestellt:

„Bestimmende Form des Geistes:		Der Wille.	
Niedere Formen desselben:		Begierde Neigung.	
Gegenstand d. Geistesthätigkeit:	Das Wahre.	Das Schöne.	Das Gute.
Formen derselben:	Der Verstand.	Die Einbildungskraft.	Das Gemüth.
Entwickelungsstufen derselben:	1. Wahrnehmung.	Anschauung.	Empfindung.
	2. Vorstellung.	Bild.	Gefühl.
	3. Begriff.	Ideal.	Pflicht.
Ziel derselben:	Einsicht.	Geschmack.	Sittlichkeit.

Beziehende Formen der Geistesthätigkeit:

1. Beziehung der Bildungsergebnisse unter einander:	Die Vernunft.
Product der Vernunft:	Die Idee.
Ziel der Vernunft:	Die Weisheit oder das Leben in Gott.
2. Beziehung der Bildungsergebnisse auf den einheitlichen Geist:	Das Gedächtniß.
Niedere Formen des Gedächtnisses:	Erinnerung. Gewöhnung.
Objective Ergebnisse des Gedächtnisses:	Die Methode. Die Regel. Der Grundsatz.
Einheit der Geistesbildung nach diesen Ergebnissen:	Geistesgegenwart. Takt. Gewissen.

Darstellung dieser Einheit in der: freien, gottähnlichen Persönlichkeit."

A. Hauber, Bildung in Schmid's Encyclopädie I., S. 657 ff. — Waitz, Allgemeine Pädagogik, S. 58 ff. — Palmer, Ev. Pädagogik, S. 104 ff.

4) Soll aus dem Zögling das werden, was der Erzieher aus ihm machen will, so muß er das auch werden können. Der Erzieher muß daher eine klare Erkenntniß von der Möglichkeit der Erziehung haben. Die Erfahrung lehrt, daß die Thätigkeiten und Zustände des Kindes, und also mittelbar auch das aus ihnen hervorgehende Product, durch Einwirkung von Seiten des Erwachsenen bis auf einen gewissen Grad bestimmt und geleitet werden können. Das setzt voraus:

a. daß das innere Leben des Zöglings ursprünglich keine feste Gestalt und Richtung besitze. Diese Voraussetzung weist zwei Irrthümer ab:

α. Der Mensch ist von Natur so gut und so fest bestimmt, daß er sich nur aus sich heraus, also naturgemäß entwickelt. Diese Annahme widerspricht der Erfahrung und leugnet die Nothwendigkeit der Erziehung, die nach Rousseau eigentlich nichts anderes zu thun hätte, als zu verhindern, daß etwas geschehe. „Für die christliche Praxis tritt die Berufung auf den Auftrag des großen Kinderfreundes: „Lasset die Kindlein zu mir kommen", sofort mit ihrer ganzen Schwere ein und macht für die fromme stille Arbeit der Erziehung weiteres Suchen unnöthig." (Stoy.) Die Voraussetzung weist aber auch den Irrthum ab:

β. Der Mensch ist von Natur so entschieden böse, daß die Einwirkung Anderer dagegen verschwindet. Das heißt die Möglichkeit der Erziehung leugnen, dem Menschen die Erziehungsfähigkeit absprechen. Die Erfahrung lehrt freilich, daß der Mensch weit mehr dem Bösen folgt als dem Guten. Eltern und Erzieher sind entsetzt über den Ungehorsam, den Eigensinn, die Selbstsucht der Kleinen; sie regieren uns durch ihr Geschrei, ja, wenn sie größer sind, begehren sie Schädliches und Schimpfliches. Diese Erfahrung wird bei allen Kindern gemacht, so daß die heilige Schrift in Röm. 5, 12. 3, 23 ff. die Allgemeinheit des Bösen in Uebereinstimmung mit aller Erfahrung ausspricht. Daß bei dem einen Kinde sich dies Böse mehr, bei dem andern sehr wenig zeigt, ändert nichts an der allgemeinen Wahrheit dieses Satzes. Wir stimmen dieser Wahrheit von Herzen zu, aber wir behaupten damit nicht, daß das Böse zur Natur, zum Wesen des Menschen gehöre, ja wir sprechen dabei mit vollem Recht von der relativen Unschuld des Kindes (§ 11, S. 71), denn das Böse ist nicht ursprünglich im Menschen gewesen, es ist also nur Verkehrung seines Wesens, und der Mensch ist zum Bilde Gottes, also entwickelungsfähig (§ 10, S. 65), geschaffen und empfängt in der Erlösung durch Christum, mit welchem er in der Taufe, dem eigentlichen Anfange der Erziehung in Gemeinschaft tritt, nicht nur das Urbild seiner Bestimmung, sondern auch die Kräfte zur Erreichung desselben. Die Erziehung hat daher das Kind nur in diese Gemeinschaft zu stellen und in dieser Gemeinschaft zu erhalten durch Zucht und Unterricht.

Ed. Böhl, Allg. Pädagogik. Wien 1872. W. Braumüller. S. 43—68. — Palmer, Ev. Pädagogik. S. 110 ff. — „Wir wollen zwar nicht aus falscher Menschenfreundlichkeit uns verleiten lassen, zu sagen, daß die Menschen gut wären und dem verständigen Erzieher keine Beschwerde verursachten. Nein, wir kennen den

Menschen, ihn für gut halten, ist die falscheste Liebe, die wir ihm erweisen können — daß er aber gut werden könne, wer darf uns diesen Glauben nehmen? — Noch verjüngt sich mit dem leiblichen Geschlecht das geistige Menschenleben, noch wird immer wieder Frühling in den Menschenaltern und wohin wir sehen, gibt es Kinder, wie an Jahren, so an Geist und Herzen, Kinder, die Gott aufrichtig gemacht hat, die ohne Mißtrauen und ohne Anmaßung jeder liebevollen Erziehung entgegenkommen!" (Nitzsch.)

b. Die zweite Voraussetzung, daß die Gestalt des innern Lebens durch äußere Einwirkungen, welche von dem Erzieher abhängig sind, ausgebildet wird. Wir haben in der Psychologie gesehen, wie die Gebilde der Seele in Folge äußerer Einwirkungen entstehen, und nach innerer Gesetzmäßigkeit erfolgen, so daß darauf ein Plan gebaut werden kann für die Erziehung, weil man das Resultat voraussehen kann. Damit stimmt die Erfahrung überein. Das Kind ist durch den Nachahmungstrieb abhängig von dem Beispiele seiner Umgebung, und die Einwirkungen derselben werden durch Gehorsam und Liebe zur eigenen Gewohnheit und zu seinem Eigenthum. Freilich ist die pädagogische Erfahrung noch immer unsicher, da eine Reihe verborgener Miterzieher nicht controlirt werden können; aber die durchschnittliche Erfahrung lehrt, daß eine sorgfältige Erziehung auch guten Erfolg, eine verkehrte schlechten Erfolg hat, weil die Eindrücke, welche die Kinderseele empfangen hat, am stärksten eingreifen und am längsten haften, so daß in der Regel der Mensch in späteren Jahren so wird und bleibt, wie er in der Jugend angeleitet wurde.

Ueber die Nothwendigkeit der Erziehung spricht in populärer Weise *Jeremias Gotthelf, Freuden und Leiden eines Schulmeisters, Th. II, S. 128 ff.:

„Der Mensch ist für den Himmel geboren, zu ihm sieht sein Auge empor, nach ihm zieht ihn sein Geist; aber sein Auge hebt sich nicht, sein Geist zieht ihn nicht, wenn sie weder Stütze noch Stamm finden, sich aufzurichten nach oben. Setzt das Kind im Walde aus, laßt Bär oder Wolf seine Amme werden, so wird der Leib sich nicht heben, auf Vieren wird es gehen, wird heulen wie der Wolf, brummen wie der Bär; sein Geist hebt sich nur, um auszugehen auf Raub, den Fraß sich zu suchen, zieht ihn nur zur Quelle, den Durst zu löschen. Ein Thier wird des Menschen Kind werden und bleiben.

Gebt dem Kinde aber eine Mutterhand, in die sein tastend Händchen sich lege; einer Mutter Arm, der es vom Boden hebt; einer Mutter Auge, das es vom Boden zieht zu ihr hinauf, und seht nun, wie das Kind sich aufrichtet auf seine Füßchen, an der Mutter empor sich schlingt; seht, wie sein Auge sich aufschlägt, das Mutterauge sucht, den Himmel findet, und wie unter goldenen Locken hervor das Engelchen zu lächeln beginnt.

So rankt am Menschen der Mensch empor zur Menschengestalt, aber auch seine Seele schlingt sich an Seelen auf und saugt aus ihren Säften Nahrung zum Wachsthum und hält an ihnen sich fest. O es ist eigen, wie die kleinen Seelen kleiner Kinder ihre Fühlfäden tastend ausstrecken nach größeren, festeren Seelen, sich da anklammern und einsaugen, und an ihnen sich aufrichten. Es ist aber auch ein eigener Gedanke für den Erwachsenen oder Erwachsenden, daß, ohne es deutlich wahrzunehmen, junge Seelen an ihm emporklimmen; daß er da sei, um ihnen Nahrung und Richtung zu geben; daß wie er sich aufrichte, oder niederbeuge,

im Schlamme kriche oder Himmelslüfte suche, sie mit ihm sich aufrichten oder beugen, mit ihm im Schlamm kriechen oder des Himmels Lüfte trinken. O es ist herrlich zu sehen, wenn in einem Hause ein, oder wie es sein sollte, zwei Zwillingsstämme mächtig und fest aufschießen himmelwärts, wie da keine Seele am Boden kriecht, sondern alle an den Stämmen die Höhe suchen. O es ist herrlich zu sehen, wie da zwei Kräfte walten unwiderstehlich, wie der angeborene Trieb nach der Höhe die jungen Seelen hintreibt zu den Stämmen, und wie diese mit dem Athmen und Duft der Liebe, der rings um sie weht, die von eigener Kraft Getriebenen mit unwiderstehlicher Gewalt noch anziehen und festhalten. Auch hier ist die Liebe, die bindet; an eine Eissäule hinauf würde kein Epheu sich winden. In einem solchen Hause ruht und arbeitet es sich herrlich; dieses Haus steht im Schatten des immer grünen Lebensbaumes.

Wie schauerlich und wüste sieht es aber da aus, wo kein Stamm sich findet, sondern nur niederes Gestrüpp, wo die alten Seelen durch Moder, Koth und Trümmer kriechen, mühselig und schmutzig; wo die jungen Seelen ihnen nachkriechen und lange noch ihre Fühlfäden ausstrecken nach einer aufrecht strebenden Seele; aber wenn sie keine finden, dann sich eigene Wege suchen durch Moder und Koth. Da ist ein häßlich Wohnen unter häßlichem Gezüchte; da sind die Höhlen, wo verlorene Seelen ihr greulich Wesen treiben.

Bange muß es denn doch in der Brust werden, in welcher das Bewußtsein aufgeht, daß junge Seelen an ihre Füße sich klammern, in ihr ihre Himmelsleiter suchen; bange muß es werden in jedes ältern Menschen Brust. „Wie hoch hebe ich mich, und wie feste stehe ich?" muß der sich fragen, der das Festklammern Anderer an sich fühlt — muß sich fragen: „Woran stehe ich denn eigentlich? Welches ist der Stamm, der mir Stütze, Halt und Richtung gibt?" Denn welch starker Stamm einer auch für andere sei, er vermag doch nicht für sich allein zu stehen, er bedarf wieder eines Stammes, um sich aufrecht zu erhalten. Keiner in Menschengestalt hat je die Erde betreten, der durch selbsteigene Kraft das Haupt emporgehoben und ungebeugt und ungeknickt geblieben wäre. Wie bebte wohl Christus, vom Sturme erfaßt, im Garten Gethsemane, und was erhielt ihn fest und ungebeugt? Es muß das Jeder untersuchen. Denn was er umschlingt, woran er sich aufwindet, an dem kriecht auch die junge Seele auf, die wohl zuerst an der alten sich hebt, aber dann auch an dem, was die alte stützt; und wenn die alte von hinnen geht, so wird der Stamm der alten auch zum Stamm der jungen. Solcher Stämme sind nun vielerlei, denn die suchende Seele erfaßt nicht nur Seelen, sondern auch Sachen, auch Gegenstände, selbst bloße Einbildungen, und erwählet sie zu Trägern ihres Daseins, ihres Heils.

Je fester die Säule steht, desto sicherer das Heil; je höher die Säule geht, je näher kommt der Mensch dem Himmel; je niederer dieselbe bleibt, desto ähnlicher bleibt der Mensch dem Thiere. Nun, Mensch! thue die Augen auf und schaue, woran du kriechst, was deines Lebens Haltepunkt bildet, was der Magnet deiner Seele ist; dann erkennst du auch dein Schicksal, deiner Seele Werth. Sind Sinnengenüsse die Glanzpunkte deines Lebens, kriecht nach ihnen deine Seele, dann kriecht sie durch Koth über niedere Steine, und wird im Koth ersticken." Vergl. auch das Folgende zu dem Folgenden.

c. Die dritte Voraussetzung ist: Der Erzieher muß selbst erzogen sein; er muß die Aufgabe der Erziehung wenigstens annäherungsweise erfüllt haben. Die Person des Erziehers ist und bleibt

die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen. Vater, Mutter und Erzieher haben sich also darauf besonders zu prüfen Vorbild wirkt mehr als Lehre, und Harnisch sagt mit Recht: „Zu dem, der erziehen will, ohne sich selbst weiter zu bilden, kann man sagen: „Wie kannst du deinen Bruder lieben, da du dich nicht liebst?" Von dem Erzieher muß in den Zögling fortwährend Bildung überströmen und ihn begeistigen. Je mehr Wärme und Reichthum des Gemüths der Erzieher besitzt, je tüchtiger und gediegener seine Gesinnung, je heller sein Verstand ist, je klarer er die Bestimmung des Menschen erkannt hat, und je ernstlicher er nach ihrer Erreichung strebt; desto mehr hat er Aussicht, sein Ziel an dem Zögling zu erreichen. Der Erzieher muß ein wahrhaftiger Christ mit gesunder Bildung sein, dann hat er bei seinen Zöglingen intellectuelle und moralische Autorität; aber er muß auch Liebe zu seinem Zöglinge haben, denn erst daran entzündet sich die Liebe nicht nur zum Erzieher, sondern auch zum Gehorsam, der Grundlage aller Bildung. Zu diesen allgemeinen Forderungen, welche an jeden Erwachsenen gestellt werden müssen, kommen noch besondere, die jeder Erzieher von Fach an sich zu stellen hat. Dahin gehört die besondere Begabung überhaupt, bestimmend auf Andere einzuwirken, dann Verständniß für die Art und das Bedürfniß der Jugend, Erziehungstalent und pädagogischer Takt.

Der Erzieher muß daher die Vorbilder trefflicher Erzieher anschauen und studiren, nach ihnen sich bilden, ihnen nacheifern. Aber unter den gewöhnlichen Menschen wird er ein vollendetes Vorbild nicht finden, nur einer ist euer Meister, Christus.

*G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 2. Aufl.. S. 96—216.

d. Die Möglichkeit der Erziehung wird bedingt durch die besonderen Anlagen und die verborgenen Miterzieher.

Im Allgemeinen dürfen wir mit A. Comenius die allgemeine Bildungsfähigkeit behaupten, aber diese hat ihre Grenze an dem, was man Angeborenes (Anlage) nennt. Dieses zu erkennen ist nicht leicht, denn zum guten Theile ist die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung Wirkung der Umgebung des Kindes, die schon eingetreten ist zu einer Zeit, welche der bewußten Beobachtung des jugendlichen Geisteslebens und der planmäßigen Erziehung desselben vorausgeht. Der Erzieher muß ferner wissen, daß die Gemeinsamkeit der Lebensweise auch eine Gleichartigkeit der Neigungen erzeugt, so daß die Söhne vielfach den Beruf und die Lebensweise ihrer Väter mit entschiedenem Geschick aufnehmen und fortsetzen, und doch ist dabei von Angeborenem noch nichts zu erkennen. Ferner wirken auf das Kind neben dem Erzieher eine Reihe Miterzieher, die Natur, die Umgebung, das Gesinde, die Mitschüler u. s. w., so daß Manches dem Erzieher an dem Kinde entgegentritt als scheinbar ihm ganz besonders Eigenes, und es ist doch nur Angenommenes. Diese Einwirkung auf das Kind hat der Erzieher aufmerksam zu beachten und je nach den Umständen zu benutzen oder zu entkräften. Er wird dabei finden, wie schon hier seinem Einfluß letzte und feste Schranken gezogen sind.

Eine andere Grenze wird er finden in der eigenthümlichen Individualität des Zöglings, welche wir nach Abzug alles dessen, was auf Rechnung der Umgebung und ihres Einflusses auf die Entwickelung des Kindes zu setzen ist, anerkennen müssen. Diese Individualität hat der Erzieher zu schonen, nur ihre Ausartungen zu beschränken und zu dem erforderlichen geistigen Ebenmaß zurückzuleiten. Neben einer gleichmäßigen Leitung aller Zöglinge hat daher die Erziehung auch zu individualisiren, d. h. jeden Zögling nach seiner besonderen Eigenthümlichkeit zu behandeln. Dazu ist der Erzieher nur durch genaue Beobachtung und eingehende Menschenkenntniß befähigt; denn es lassen sich im Allgemeinen nur folgende Regeln geben, welche für die Schulerziehung und den Schulunterricht gelten:

Der Lehrer hat an sämmtliche Schüler derselben Klassen die gleichen Anforderungen sowohl in sittlicher als in intellectueller Hinsicht zu stellen. Diese Anforderungen sind nach der durchschnittlichen Befähigung der Zöglinge zu bemessen.

Der Lehrer hat auf Grundlage und unter Festhaltung dieser gleichen Forderung für alle die Entwickelung der einzelnen mit Billigkeit und Geduld zu beurtheilen.

Um die im Wesentlichen gleichen Forderungen durchzusetzen, bedient sich der Lehrer im Einzelnen verschiedener Mittel in Lob, Tadel und Strafe; er individualisirt in Erziehung und Unterricht.

Der Lehrer berücksichtigt auch die Entwickelung einzelner Schüler, deren hervorragende Anlage und Neigung für bestimmte Gebiete klar zu Tage tritt, ohne ihnen jedoch die allgemeine Forderung um der Geisteszucht willen zu erlassen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik, § 4.

§ 15.

Die Mittel der Erziehung im Allgemeinen.

1) Zwecke können nur durch Mittel erreicht werden, der Erziehungszweck also nur durch Erziehungsmittel. Man redet von Erziehungsmitteln in verschiedener Beziehung und nennt gewisse Thätigkeiten des Erziehers, z. B. Aufsicht, Ermahnung, Drohung, Beispiel, Belehrung u. s. w., Erziehungsmittel; ferner nennt man Mittel der Erziehung Alles, was dazu mitwirkt, die natürliche und die geistige Entwickelung anzuregen und zu bestimmen, z. B. die besondere Lebenslage, die Eltern, die Religion ꝛc.; auch versteht man unter Erziehungsmitteln diejenigen sinnlichen und geistigen Gegenstände, welche der Erzieher irgendwie bei seiner Thätigkeit benutzt, um einen Zweck, welcher mit dem Erziehungszweck zusammenhängt, zu erreichen, z. B. Sprache, Bücher, Zeichnungen, Modelle, Ruthe und Stock, den äußern Lehrapparat.

Am deutlichsten hat *H. Graefe (Die deutsche Volksschule. 2. Aufl. 1850) das Wesen der Erziehungsmittel erkannt, und H. R. Rüegg (Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 4. Aufl. Bern, J. Dalp. 1873) ist ihm gefolgt.

Die Aufgabe der Erziehung ist, daß der Geist seine Macht in dem Zöglinge entfalte und die Natur sich unterwerfe. Diesen Zweck kann

die Erziehung nur erreichen, wenn sie den Geist als das einzige und allein wirksame Mittel für die geistige Erziehung anwendet. Aeußere Maßnahmen und Formen kann zwar die Erziehung nicht entbehren, sie dürfen aber nur Hüllen und Träger des Geistes sein. Da, wo sie mehr und als Hauptsache gelten, kann keine Erziehung gelingen, denn es fehlt das rechte Erziehungsmittel, der Geist, und wenn es doch gelingt, so ist der Grund nur darin zu suchen, daß sich der Geist von anderen Seiten her ohne Wissen der Erzieher geltend gemacht hat.

Je vollkommener der Geist ist, und je mehr er sich dem göttlichen Geiste annähert, um so vollkommener und wirksamer muß die Erziehung sein. Will die Erziehung vor gefährlichen Irrthümern bewahrt bleiben, so darf sie nicht jeden Geist als ihr Mittel betrachten, sondern sie muß den rechten Geist, die wahre Vernunft (denn der Geist ist seinem innersten Wesen nach Vernunft) suchen. Gott ist der vollkommenste Geist, die höchste und reinste Vernunft. Nur wenn die Erziehung vom göttlichen Geiste getrieben, der Erzieher von der göttlichen Vernunft durchdrungen ist, wird der Zweck der Erziehung erreicht. Das Wesen der Erziehung liegt nämlich darin, daß durch sie der göttliche Geist an dem Zöglinge sich wirksam erweisen soll. Der göttliche Geist ist in der Natur wie in dem Menschenleben; aber er ist da nicht in ungetrübter Reinheit vorhanden. Damit aber die Menschen seinen Geist in ursprünglicher Reinheit anschauen und ihn immer wieder in sich aufnehmen können, hat Gott sich noch auf eine vollkommenere Weise, als in der Natur und dem Menschen geoffenbart, nämlich in Christus, der das vollkommenste Abbild des Göttlichen ist. Bei ihm und in ihm findet die Erziehung den göttlichen Geist, den sie zur Erreichung ihres Zweckes bedarf; das tiefste Wesen und die höchste Aufgabe der Erziehung liegt also darin, die Wirksamkeit des Geistes Jesu an den Zöglingen zu vermitteln (Graefe). Soll dieser Geist in dem Zöglinge wirksam werden, so ist nothwendig, daß derselbe von dem Erzieher auf ihn übergehe, so daß der Erziehungszweck um so vollkommener erreicht wird, je vollkommener das Mittel selbst vorhanden ist. Daraus ergibt sich für den Erzieher die Pflicht, den göttlichen Geist immer mehr in sich aufzunehmen und ihn der ganzen erziehlichen Thätigkeit wirksam werden zu lassen, damit das Erziehungsmittel mit seinem Gehalte und Inhalte den Geist des Kindes erfülle.

Wie die körperliche Masse des Kindes sich nur vergrößern kann dadurch, daß die Nahrungsmittel dieselben Stoffe, die sich im Körper befinden, zuführen, so können Vorstellungen im Geiste des Zöglings nur durch entsprechende Dinge, Gedanken nur durch Gedanken, Gesinnungen nur durch Gesinnungen hervorgerufen werden.

2) Der höchste Zweck der Erziehung ist nur einer, aber gestaltet sich nach den verschiedenen Thätigkeiten des Geistes und nach der Entwickelung des Menschenwesens, welches aus Leib und Seele besteht, in eine Mannigfaltigkeit von untergeordneten Zwecken, durch deren Verwirklichung und Vereinigung er erst erreicht wird. Darnach geht auch das eine Erziehungsmittel verschiedene Verbindungen ein und nimmt ver-

schiedene Formen an, um diesen Zweck erreichen zu können. Es erscheint, je nachdem man die Erziehungsthätigkeiten unterscheidet, in den Mitteln der Pflege, der Zucht und des Unterrichts (Graefe), oder in den Mitteln der Regierung, des Unterrichts und der Zucht (Herbart), wobei „die nöthige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen" vorausgesetzt wird, oder man unterscheidet nur Mittel des Unterrichts und der Erziehung (Niemeyer, Beneke u. s. w.).

Wir halten uns hier, da der Begriff der Regierung, wie ihn Herbart aufstellte, durch Waitz (in der Allgemeinen Pädagogik) anders gefaßt ist, an die Eintheilung von Graefe. Danach unterscheiden wir:

a. Mittel der Pflege. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Beförderung der natürlichen Entwickelung theils negativ durch Abhaltung und Entfernung aller nachtheiligen Einflüsse, theils positiv durch Darreichung aller erforderlichen Mittel. Die Mittel der Pflege theilen sich in die für Erhaltung und Entwickelung des leiblichen Lebens und in die für Entwickelung des Seelenlebens. In die erste Klasse gehören vorzugsweise Nahrung, Kleidung und Bewegung; zu der zweiten gehören Mannigfaltigkeit der Umgebung in Dingen, Erscheinungen, Personen und Handlungen, woran sich als abgeleitete Mittel Bilder und Erzählungen anschließen, und das Spiel.

Da wir oben § 3 von der physischen Erziehung gehandelt haben, so kommen wir in der folgenden Methodenlehre nur ab und zu auf die Pflege zu sprechen, und bemerken dazu hier nur Folgendes:

Den Gang der Pflege, die Stufenfolge, in welcher jedes Mittel zur Anwendung kommen soll, zeichnet die Natur vor, aber es erscheint auch hier der Geist nothwendig, damit die Pflege naturgemäß und vernünftig sei, daß die Mittel, z. B. die Nahrung, in der richtigen Form, zur rechten Zeit u. s. w. gegeben werden. Die Natur bietet ebenso Alles, was zur Entwickelung des Seelenlebens erforderlich ist, aber der Erzieher muß die Formen der Anschauung und des Wortes als diejenigen erkennen, durch welche er die natürliche Entwickelung des Seelenlebens allein fördern kann, und er hat darauf zu sehen, daß die sämmtlichen Gegenstände, an welchen sich das Seelenleben in Erkenntniß, Gefühl und Begehren bethätigt, weder in zu großer Mannigfaltigkeit und Abwechselung entgegentreten, noch ein ewiges Einerlei bieten, damit nicht die sinnlichen Entwickelungen der Seele gehemmt oder von der natürlichen Bahn abgelenkt werden (vergl. SS. 15, 28, 62). Ueberall erkennen wir also den Geist; denn nur die vernünftige Kinderpflege wird dem Zöglinge das bieten, was seine gesetzmäßige natürliche Entwickelung fördert, und Alles fern halten, was dieselbe hemmt.

b. Die Mittel der Zucht (Erziehung im engsten Sinne. Th. I, S. 9). Der Zweck der Zucht ist die Gewöhnung an das rechte Leben, bevor der Zögling selbst dafür sich bestimmen kann. Durch die Zucht soll die dem Kinde noch fehlende Vernunft durch die Vernunft des Erziehers, wie sie sich durch den Einfluß der göttlichen Vernunft im Christenthume bestimmt hat, ersetzt, und das Kind genöthigt werden,

dem in der Vernunft sich aussprechenden Willen Gottes sich zu unterwerfen. Die Vernunft des Erziehers muß dazu dem Kinde nahe treten und ihre Macht auf dasselbe ausüben. Das geschieht durch das Gesetz, dem das Kind sich unterwerfen muß. Das Gesetz ist aber abstract, darum muß der Geist des Erziehers es auf die einzelnen Fälle anwenden (§ 11, S. 72) als Gebot und Vorschrift. Aus diesen beiden Zuchtmitteln leiten sich als weitere Mittel ab die Erinnerung und deren Verstärkungen, die Ermahnung und Drohung und die Strafe und die Belohnung. Sie alle vergegenwärtigen dem Zöglinge den Inhalt von Gebot und Vorschrift, um deren Einfluß auf ihn zu befördern; sie thun das aber in verschiedener Weise. Die Erinnerung wiederholt einfach den Inhalt des Gebots und der Vorschrift ohne Zuthat; die Ermahnung verstärkt den Inhalt durch den Hinweis, daß die Befolgung des Gebots und der Vorschrift Pflicht des Zöglings ist, und deutet schon die unangenehmen Folgen an, welche mit der Versäumung der Pflicht verknüpft sind; diese unangenehmen Folgen stellt die Drohung bestimmt in Aussicht, und die Strafe läßt sie wirklich eintreten. Auch die Strafe erinnert also an den Inhalt des Gebots und erleichtert die stete Vergegenwärtigung desselben durch die stärkeren Empfindungen, die sie daran knüpft. Erst in zweiter Linie will die Strafe die Wiederholung des Fehlers verhüten, Besserung bewirken und das Ansehen des Erziehers und des Gesetzes wahren. Der unmittelbare Zweck der Belohnung ist derselbe wie der der Strafe, nur knüpft sie die Vergegenwärtigung des Gebots und der Vorschrift an angenehme Empfindungen; in zweiter Linie bezweckt sie Erhaltung und Stärkung im Guten. Der Erzieher muß aus dem Allen erkennen, daß der Geist, die Vernunft, nicht etwa die äußeren Maßregeln, das wahre Mittel der Zucht ist, und erst dann ist der Zweck der Zucht sicher erreicht, wenn der Inhalt des Gebots als Wille Gottes erscheint, und Ehrfurcht und Liebe gegen Gott der Beweggrund zur Befolgung desselben werden.

c. Mittel des Unterrichts. Der Unterricht hat den Zweck, dem Zöglinge zur Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit er selbständig und mit Freiheit die Ziele und Zwecke seines Lebens und dadurch seine Bestimmung erstreben und verwirklichen könne. Er soll die Vernunft zum vollen Eigenthume des Zöglings machen. Dazu hat er die Vernunft überall aufzusuchen und zur Anschauung zu bringen. Die Vernunft ist aber in einer dreifachen Steigerung vorhanden, in der Natur, in der Menschenwelt, in Gott, wie er in der Offenbarung sich zeigt. Darum hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß der Zögling die in der Natur, in der Menschenwelt und in der Offenbarung sich darstellende Vernunft erkennt und sie zu seinem geistigen Eigenthume macht. Dies ist nur möglich durch das Erkennen, welches bestimmend auf alle Thätigkeiten des Geistes einwirkt, so daß die Einsicht die Willensstärke zum Gefolge hat, und der Mensch in den Stand gesetzt wird, in allen Verhältnissen seines Lebens den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte zu vollbringen. Das Mittel des Unterrichts ist eigentlich die Kenntniß des Lebens, in welchem der Mensch steht. Des Menschen Leben wird aber bestimmt durch die

Natur, durch die Menschenwelt und durch Gott, so daß diese drei als Mittel des Unterrichts im Allgemeinen betrachtet werden, weil sie alle für den Menschen wissenswerthen und auf sein Leben einflußreichen Gegenstände in sich schließen. Nach ihren verschiedenen Beziehungen und Seiten lassen sich diese drei Unterrichtsmittel in viele Glieder auseinander legen, wodurch eine ganze Reihe von Unterrichtsmitteln oder Unterrichtsgegenständen entsteht, zu deren Einführung in den Unterrichtskreis des Zöglings eine Menge untergeordneter Unterrichts- oder Lehrmittel (Landkarten, Tafeln, Bücher 2c.) nöthig sind. Nicht alle Unterrichtsgegenstände sind als Mittel für den Unterricht des Einzelnen nöthig. Der Jugendunterricht hat es nur mit denjenigen Gegenständen zu thun, welche als Grundlage der allgemeinen Bildung (vergl. S. 83) betrachtet werden, oder die mit dem künftigen Leben des Zöglings in einer nothwendigen Verbindung stehen. Auch haben nicht alle Unterrichtsgegenstände gleiche Wichtigkeit für die Erreichung des Erziehungszweckes, doch haben manche in dieser Hinsicht minder wichtigere für das unmittelbare und äußerliche Leben eine größere Bedeutung. Die Auswahl für bestimmte Fälle hat auf diese verschiedene Bedeutung Rücksicht zu nehmen, wobei wieder nicht übersehen werden darf, daß nur der Geist in den Unterrichtsmitteln das wahrhaft Bildende ist, und daß die äußeren Maßnahmen und die Methode wohl dem Geiste zur Entfaltung verhelfen, ihn aber nicht ersetzen können.

Zweiter Abschnitt.

Die Methodenlehre.

§ 16.

Die Methodenlehre im Allgemeinen.

„Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß; ein Virtuos ohne Takt.“ (Thilo.)

Die Methodenlehre hat zu zeigen, welche Mittel von den allgemeinen Erziehungsmitteln besonders förderlich zur Entwickelung des Zöglings sind, welche demselben in jeder Lebensperiode besonders nahe gebracht werden müssen, und hat die Formen nachzuweisen, in welchen dieselben dem Zöglinge geboten werden müssen, damit er deren Gehalt in sich aufnehmen und zu seinem Eigenthum machen könne. Sie zerfällt, da wir die Pflege nur ab und zu noch erwähnen, in die beiden Theile: A. Unterrichtslehre, B. Erziehungslehre.

Von Methode (Fortschreiten) reden wir in Betreff der Erziehung nur im weitern Sinne, insofern jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, dazu die Mittel auswählt und diese consequent in Anwendung bringt, eine methodische ist, nicht aber insofern, als ob wir die Erziehung mechanisiren, oder ein methodistisches Verfahren billigen wollten; denn nicht ohne Grund hat

der Sprachgebrauch das Wort Methode vorzugsweise für das didaktische Verfahren fixirt, weil hier ein Fortschreiten nothwendig ist. Der Unterricht soll in der kurzen Jugendzeit dem Zöglinge den Stoff aneignen, darum muß der Lehrer den geradesten Weg, eine Methode, suchen. Der Unterricht soll aber auch den Zögling geistig heben und bilden, der Zögling soll nicht blos etwas wissen und können, sondern er soll etwas werden; darum muß der Unterrichtsgegenstand bearbeitet und in eine solche Form gebracht werden, damit er den Schüler bilden könne, das ist die Methode. Sie lehrt 1) wie der Unterrichtszweck am einfachsten und directesten, also auch am rascheften erreicht werden könne. Sie lehrt 2) wie der Stoff zu behandeln sei, damit er dem höheren, allgemeinen Bildungszweck, zu dem der Unterrichtszweck selbst nur Mittel ist, wirklich diene. Sie lehrt 3) wie der Lehrer beschaffen sein müsse, damit der Unterrichtszweck erreicht werde.

Palmer über Methode in Schmid's Encyclopädie.

Die Unterrichtslehre zerfällt in allgemeine Unterrichtslehre [AI.] (Didaktik) und besondere Unterrichtslehre [AII.] (specielle Methodik).

A. Unterrichtslehre.

AI. Die allgemeine Unterrichtslehre (Didaktik).

§ 17.

Der Zweck des Unterrichts.

1) Das Ziel der Erziehung ist, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen. Die Herbart'sche Schule hat dies Ziel so ausgedrückt: Das gesammte Wollen soll übereinstimmen mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Daraus ergibt sich für den Unterricht zunächst die Aufgabe, in dem Zöglinge Einsicht in alle diejenigen Verhältnisse hervorzurufen, auf welche dereinst sein Wollen sich richten kann. Die Einsicht beruht nach psychologischen Gesetzen auf einer bestimmten Gestaltung des Gedankenkreises (vergl. § 6). Daher muß der Unterricht den Gedankenkreis des Zöglings so ausbilden, daß Einsicht erzeugt wird. Da auch das Wollen aus dem Gedankenkreise hervorgeht (vergl. § 8), und die Grenzen des Wollens mit den Grenzen des Gedankenkreises zusammenfallen, so muß der Unterricht den gesammten Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes bilden. Da aber die Einsicht selbst sittlich sein soll (S. 65, 3, S. 67, 1a), so muß die Sittlichkeit (nach Herbart die sittlichen Ideen) als Mittelpunkt den gesammten Gedankenkreis beherrschen. Damit nun aus dieser sittlichen Einsicht ein sittliches Wollen sich entwickele, muß, da es kein von dem Gedankenkreise unabhängiges Fühlen und Wollen gibt (§§ 7 u. 8), der Gedankenkreis so gebildet werden, daß aus ihm ein Wollen hervorgeht. Darum hat es der Unterricht nicht mit der Ausbildung der Vorstellungen an sich,

dem Wissen, zu thun, sondern er muß a. mit dem Wissen das Interesse an dem Gewußten verbinden, damit das Gewußte dem Zöglinge nicht gleichgültig bleibe, sondern ein Streben sich erzeuge, das Gewußte festzuhalten, zu vervollkommnen, zu erweitern und zur Geltung und Anerkennung zu bringen. b. Damit aber aus dem bloßen Streben und Begehren ein Wollen werde, welches die Erreichung des Begehrten als bestimmt voraussetzt (S. 52, 7), muß der Zögling sich der Möglichkeit der Anwendung und Verwerthung seiner Kenntnisse bewußt werden; der Unterricht muß mit dem Wissen das Können verknüpfen. c. Damit aber der Zögling nicht bald dieses, bald jenes wolle, dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben (S. 27, 7 d, u. S. 57, 11), sondern sie müssen innig mit einander verwebt werden, so daß sie das ganze geistige Leben beherrschen. Dieser so eingerichtete Unterricht ist der erziehende Unterricht.

2) Wir haben demnach den allgemeinen Unterrichtszweck in drei untergeordneten Zwecken gefunden, durch deren Erreichung der allgemeine Zweck zugleich mit erreicht wird. Wir müssen diese drei Zwecke daher im Einzelnen betrachten:

a. Der Unterricht soll Interesse an dem Gewußten erregen. Durch diese Forderung wird nicht nur ausgesprochen: Der Unterricht soll interessant sein, damit der Zögling Lust bekomme, etwas zu lernen, sondern es wird verlangt: Durch das Lernen soll ein Interesse an dem Gewußten erzeugt werden, welches bleibt, auch wenn die Unterrichtszeit vorüber ist. Dies geschieht, wenn der Unterricht, bei welchem neue Vorstellungen angeeignet (S. 27, 7 d) werden, dafür sorgt, daß das Neue in dem Innern des Zöglings appercipirende Vorstellungsmassen vorfindet, damit die Apperception mit Leichtigkeit vor sich gehe, daß damit ein Gefühl der Lust sich verknüpft (S. 31, 1), welches wiederum das Verlangen nach der Wiederholung derselben Thätigkeit und ein Bedürfniß erregt, sich mit dem Gegenstande auch ferner zu beschäftigen. Es ergeben sich daraus als Gesetze für den Unterricht: Vom Nahen zum Entfernteren! Vom Leichten zum Schweren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Vom Bekannten zum Unbekannten! Unterrichte anschaulich! Unterrichte interessant! („Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts.") Verweile bei den Elementen! Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander! Beachte beim Unterricht die natürlichen Entwickelungsstufen des geistigen Lebens der Zöglinge! Erforsche vor Beginn des Unterrichts den Standpunkt der geistigen Bildung der Schüler! Berücksichtige beim Unterricht die Individualität der Schüler! Berücksichtige beim Unterricht den muthmaßlichen künftigen Stand und Beruf der Zöglinge! Halte Dich im Anschauungskreis der Zöglinge!

Diese Regeln finden ihre Erläuterungen durch die oben angeführten psychologischen Vorgänge.

Das Interesse ist einmal hervorgegangen aus der Leichtigkeit der

Apperception, welche ein Gefühl der Lust erregte. Dieses Gefühl der Lust erzeugte zugleich ein Verlangen nach der Wiederholung derselben innern Thätigkeit, es wird also das Interesse erste Stufe des Begehrens, welche, indem der Unterricht Reihen von Vorstellungen bildet, in denen eine Vorstellung nach dem Gesetz der Succession (S. 19, 4 d) die andere reproducirt, zum Erwarten (S. 33, 2 a), dann zum wirklichen Begehren wird. Dieses Begehren geht, indem der Zögling mit Hülfe der bisherigen Erfahrung oder der Phantasie und durch denkende Ueberlegung solche Reihen construirt, deren Endpunkt das Object des Begehrens ist, so daß die Erlangung des Begehrten sicher erscheint, in Wollen über. Die Möglichkeit eines entschiedenen (S. 52, 7 u. 8) Wollens beruht daher auf der Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen und auf der innern, mannigfaltigen Verwebung dieser Reihen (S. 18, 4; S. 56, 10). Es ergeben sich daraus die Regeln: Der Unterricht schreite lückenlos fort! Der Unterricht sei gründlich! Eile mit Weile! Der Unterricht sei wohlgeordnet und zusammenhängend!

Die Vorstellungen können gleichzeitig verschiedenen Reihen angehören; sie können betrachtet werden als einfache Objecte der Erkenntniß, so daß sie das Interesse der Wißbegierde erregen, sie können auch nach dem Maßstabe des Schönen und Guten betrachtet werden, so daß ästhetisches, sittliches und religiöses Interesse erweckt wird. Indem der Unterricht dieses verschiedene Interesse und in Folge davon ein Streben nach dem Erkennen, nach dem Schönen, Sittlichen und Religiösen erregt, redet man von Vielseitigkeit des Interesses, welches der Unterricht erzeugen soll. Daher die Regeln: Erstrebe durch den Unterricht allseitige Bildung! „Behalte bei allem Unterricht die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als Dein Hauptziel im Auge!“ (Zerrenner.)

„In dieser Vielseitigkeit des Interesses soll der Zögling dereinst einen sittlichen Halt und Schutz gegen die Unfreiheit finden, die aus der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften stammt; sie soll ihn vor allen Verirrungen bewahren, welche die Folge des Müssiggangs sind; sie soll ihn wappnen auch gegen die Wechselfälle des Schicksals, damit er der stillen Ergebung und Entsagung fähig ist, welche den Tugendhaften kennzeichnet; sie soll ihm das Leben wieder lieb und werth machen, auch wenn ihm ein trauriges Geschick das Liebste geraubt; sie soll ihm einen neuen Beruf finden lassen, wenn er aus dem alten verdrängt wurde; sie soll ihn auf den Standpunkt erheben, von welchem aus die irdischen Güter und das Gelingen irdischen Strebens als etwas Zufälliges erscheinen, durch das unser eigentliches Selbst nicht berührt wird, und über dem der sittliche Charakter frei und erhaben dasteht.

Der Einseitigkeit nähert sich diejenige Vielseitigkeit, in welcher ein oder das andere Interesse überwiegt, so daß die übrigen dadurch unterdrückt werden. Der Begriff der Vielseitigkeit, wie er uns vorschwebt, schließt daher den eines Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein. Nicht jeder Stoff ist fähig, ein gleich vielseitiges Interesse zu erregen; nicht jeder steht in gleich nahem Zusammenhange mit dem Zwecke der Erziehung. Die Didaktik hat die pädagogische Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsstoffe nach diesen beiden Gesichtspunkten zu

prüfen. Nach dem Ergebniß einer solchen Prüfung wird sich das Gewicht richten, welches der Unterricht auf jeden Stoff zu legen hat, also auch die Werthschätzung und der Grad des Interesses, welchen jeder Lehrgegenstand im Zöglinge finden muß, wenn jenes Gleichgewicht hergestellt werden soll." (*Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidemann. 1873. S. 26.)

Das Interesse, welches der Unterricht erregen soll, muß ein unmittelbares sein, welches dem Gegenstande an sich beigelegt wird und ihn dadurch zum Gegenstande des Wollens für den Zögling werden läßt. Die erziehende Wirkung des Unterrichts wird geschwächt, wenn er nur mittelbares Interesse an dem Gegenstande erweckt, welches den Gegenstand nur als Mittel zum Zwecke betrachtet, so daß er nur als Mittel, nicht an sich Werth hat. Solches mittelbare Interesse, wie die Erreichung eines höheren Platzes, die Erlangung einer guten Censur, Rücksicht auf das Bestehen eines drohenden Examens oder auf den künftigen Beruf, hat nur mittelbar pädagogischen Werth.

b. Der Unterricht muß mit dem Wissen das Können verknüpfen. Es ist dazu nöthig, daß die Vorstellungen durch wiederholte sinnliche Wahrnehmungen gekräftigt (§ 6, 2), und in ihren Reihen öfter reproducirt, die Fertigkeiten fleißig geübt (§ 8, 5. 8) werden. Als Regeln für den Unterricht ergeben sich daraus: Unterrichte anschaulich! Verweile bei den Elementen! Sorge für das Behalten! Repetitio mater est studiorum! Exercitatio et labor! Uebe die Selbstthätigkeit der Schüler!

Obgleich die Volksschule durch die Rücksicht, welche sie auf das praktische Leben zu nehmen hat, nicht immer nur das Können berücksichtigen kann, welches aus dem Streben hervorgeht, das Gewußte zu erhalten, zu ergänzen und zu vertiefen, sondern auch das Wissen auf Fremdartiges, außerhalb des Wissenskreises Liegendes anwenden muß, z. B. kaufmännische Briefe, Quittungen, welche erst dem Berufe der Männer angehören, anfertigen lassen muß, so darf doch der Lehrer als Regel nicht vergessen: Die Arbeiten, welche der Lehrer dem Schüler aufgibt, müssen so vorbereitet und gewählt sein, daß sie das unmittelbare Interesse des Schülers neu beleben und mit der Lust dieses Interesses gemacht werden, so daß sie als ein Theil des Unterrichts dem Zwecke des Unterrichts dienen. Bei den einzelnen Unterrichtsfächern wird er aber den eigentlichen Zweck derselben immer im Auge behalten, er wird den Zweck des Religionsunterrichts in der Erzeugung der Religiosität, welche die Sittlichkeit mit einschließt, den Zweck der Sprachkenntniß im Gebrauch und Verständniß der Sprache rc. suchen.

c. Die Kenntnisse dürfen nicht vereinzelt bleiben, sondern sie müssen innig mit einander verwebt werden. Das will nicht heißen, daß der Unterricht in irgend einem Wissensgebiete einseitig eine in sich abgeschlossene Totalität des Wissens geben soll, sondern er soll in jedem Fache nur das Elementare und Fundamentale geben und die Selbständigkeit des Schülers soweit fördern, daß er den Besitz erweitern und vertiefen kann. Darum dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben, und Zusammengehöriges darf nicht getrennt werden.

Diese Forderung tritt der Vielwisserei und Zerstreuung entgegen: der Unterricht soll kein vereinzeltes Wissen geben, das ist die Concentration des Unterrichts. Daraus ergeben sich die Regeln: Beziehe einen Gegenstand auf den andern! Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander! Alles soll in einander greifen, Eins durchs Andre gedeih'n und reifen!

Concentration wird verschieden verstanden. Die Einen meinen, daß man, um das Eine, was noth thut, desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken solle. Die Andern wollen, daß jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf ein Pensum beschränke und dieses so behandle, als ob es das Centrum wäre, worauf Alles ankomme. Andere sehen die Concentration darin, daß jede Lehranstalt einen Gegenstand als den ersten und beherrschenden behandle und alles Uebrige in stete Beziehung zu diesem setze und diesem Einen unterordne. Wir werden den Gedanken der Concentration als einen in seiner Idee richtigen, als ein Mittel gegen Zersplitterung festhalten müssen, dürfen ihn aber nicht in gezwungener, sondern in freierer Weise, welche Beziehungen und Hinweise eines Lehrfaches auf das andere gestattet, realisiren, und dürfen nicht vergessen, daß das wahre Centrum, von dem aus Alles sich einigt, nicht ein Lehrstoff, auch nicht die Religion als Lehrstoff, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Wer in seinen Schülern Wahrheitssinn, gewissenhaften Ernst und hingebende Liebe, wer vielseitiges Interesse, das zum sittlichen Handeln treibt, erweckt, der concentrirt in rechter Weise, denn dadurch werden alle Kenntnisse und Fertigkeiten ein harmonisches Ganze, welches die sittliche Persönlichkeit gestaltet. Damit verträgt sich auch die Schonung der Individualität des Zöglings, welche nicht das Unberechtigte bestehen läßt, sondern an den vorhandenen Gedankenkreis anknüpft, um ihn zu befestigen, umzugestalten und zu erweitern, doch so, daß das eigenthümliche Gepräge des Individuums nicht verloren geht (§ 14 d). Daraus ergibt sich die erste Aufgabe, die Individualität des Zöglings durch genaue Beobachtung nicht nur beim Unterrichte und bei der Arbeit, sondern auch in den Freistunden und beim Spielen, wo sich die Eigenart am ungehindertsten zu erkennen gibt, festzustellen. Daraus erwächst aber noch die zweite Aufgabe, zu unterscheiden, welches Eigenthümliche unveränderlich und welches durch den Einfluß der Erziehung und des Unterrichts veränderlich ist, welches Eigenthümliche dem Zwecke des Unterrichts förderlich und welches ihm hinderlich ist. Endlich ergibt sich daraus die dritte Aufgabe, daß der Lehrer das irgend Berechtigte in der Eigenart dem Zöglinge erhält, und ihm neben dem Unterrichte Zeit und Kraft läßt, um seinen Lieblingsneigungen nachzugehen und dadurch die ersten Schritte zu seinem künftigen Berufe zu thun. Gerade solche freie Thätigkeit stärkt durch die damit verbundene Freude des Gelingens in dem Zöglinge die Lust und das Vertrauen zu dem Lehrer und seinem Unterricht.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 307 ff.

§ 18.

Die psychologischen Grundlagen.

Der Unterricht soll den ganzen Menschen bilden, dies ist ihm nur möglich durch die Bildung der Intelligenz. Es ist darum für die fernere Behandlung der Unterrichtslehre nöthig, die psychologischen Grundlagen, auf denen der Unterricht ruht, nachzuweisen. Es ist dabei zuerst zu zeigen, wie der Geist des Unterrichtsmaterials sich nach und nach

bemächtigt, wie er zu Vorstellungen kommt. Davon wird die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes abhängen. Wir haben diese Grundlagen oben § 6 gegeben.

Es ist sodann, um den Unterrichtsstoff für die einzelnen Stufen auszuwählen, anzuordnen und zu behandeln, nöthig, nicht nur die Entwickelung der Intelligenz von den Sinneswahrnehmungen zu den Vorstellungen bis zum Denken zu betrachten, was wir ebenfalls § 6 gethan haben, sondern auch die Entwickelung des Kindes nach dieser Beziehung zu erforschen. Wir fügen zu dem, was wir § 9 gegeben haben, noch Folgendes hinzu:

Drei Stufen müssen wir in der Entwickelung des Kindes für den Unterricht unterscheiden: A. Die Stufe des Anschauens, B. des Vorstellens und C. des Denkens. Dabei ist aber die Ansicht abzuweisen, als ob die eine Stufe vollständig absolvirt sein müsse, ehe die nächstfolgende höhere eintrete. Die höhere ist vielmehr in der niederen bereits enthalten, und diese hört in der höheren nicht auf, sondern bleibt als ein Moment derselben, so daß nicht nur das Anschauen zum Vorstellen und dieses zum Denken sich erhebt, sondern daß auch das Denken in das Vorstellen und dieses in das Anschauen zurückgeht und sich dadurch neu belebt. Diese Stufen bezeichnen daher den Fortschritt der geistigen Entwickelung insofern, als auf einer bestimmten Altersstufe je eine dieser Thätigkeiten in den Vordergrund tritt. Das Kind denkt allerdings schon im Anschauen, aber sein Denken ist ein ihm selbst noch verborgenes, das erst auf späteren Stufen ihm bewußt wird.

A. Die Stufe der Anschauung. Ueber die sinnliche Empfindung und Wahrnehmung (S. 12, 1) erhebt sich die Menschenseele durch das Anschauen.

„Das Wort Anschauung unterliegt sehr verschiedenartiger Deutung. Einmal steht es einfach neben dem Sehen und bedeutet also mit dem Gesichtssinn wahrnehmen. Sodann wird es als ein intensiveres Sehen aufgefaßt, in dem die größere Intensität auf den Antheil des Geistes an dem Zustandekommen der Gesichtswahrnehmung fällt, so daß eine größere Energie der geistigen Schaffenskraft beides, die Thätigkeit des Sinnesorgans wie die des Geistes steigert, um das Product, die Wahrnehmung, in einem höheren Grade der Vollendung zu gewinnen, damit sie um so besser fähig sei, eine Grundlage für weitere Geistesschöpfungen zu werden. Es scheinen in diesem Sinne sowohl Dialecte des Deutschen, wie auch andere Culturspracen das Schauen vom Sehen zu scheiden, griech. θεᾶσθαι, ἰδεῖν, lat. tueri und videre, it. mirare und vedere, frz. regarder und voir, engl. to look und to see ꝛc. Wenn solchergestalt Schauen nicht blos als der intensivere, sondern oft auch als der edlere Ausdruck dem Sehen gegenüber gestellt wird, so soll nicht unbemerkt bleiben, daß Ausdrücke wie: Seher, Gesichte sehen ꝛc. wiederum gerade die höchste Energie des vorschauenden Geistes bezeichnen. Da endlich das Auge die weiteste Welteingangspforte für den Menschen ist, so daß die Gesichtswahrnehmungen mit ihren Abstractionen fast völlig die Intelligenz des Menschengeschlechts bestimmen und beherrschen, so hat sich von der Thätigkeit des Auges her ein genereller Ausdruck für die Sinneswahrnehmungen gestaltet, welcher nicht vom Wortstamm sehen, sondern von schauen abgeleitet ist. Das Sehen ist dem Auge ausschließlich verblieben, während Anschauung jede Sinneswahrnehmung genannt

wird ohne Unterschied des Feldes der Erscheinungen, in welchem die Sinnesthätigkeit sich bewegt. Ja, das Geistesproduct selber zu bezeichnen, dient das Wort Anschauung nicht blos dann, wenn es die nächste Nachschöpfung einer sinnlich wahrgenommenen Realität ist, sondern auch, und zwar vorherrschend, wenn es sich um die Bezeichnung abstractester und umfassendster Neuschöpfungen des Menschengeistes handelt, für welche die Sinnenwelt gar kein Substrat mehr bietet, wie in Ausdrücken als: Lebensanschauung, Weltanschauung rc." *Dr. Böse, Ueber Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872. S. 35. — Wir fassen die Anschauung hier als Sinneswahrnehmung mit besonders energischer Richtung des Geistes auf den Gegenstand, um die Wahrnehmung möglichst vollendet zu erzeugen, so daß wir nicht vergessen, daß der Geist die Sinneswahrnehmung schafft, daß diese nie ohne sein selbstbewußtes Zuthun (Aufmerksamkeit) entsteht. Diese erste Schöpfung führt aber den Geist weiter zu neuen Schöpfungen, für welche das Substrat oder der Anstoß nicht mehr ausschließlich die Sinneswahrnehmung liefert, sondern mehr und mehr die Sprache das Werkzeug ist. Der Unterricht soll daher, um dem Kindesgeiste auf dieser Bahn den Weg zu weisen, beide Factoren derselben, die Sinnesthätigkeit und den Geist, welcher die Sinneswahrnehmung in der Sprache wieder sinnlich wahrnehmbar macht, berücksichtigen.

Daraus ergeben sich mit Berücksichtigung von S. 28, 7 e und S. 55 für diese Stufe folgende Regeln:

1) Wähle den Stoff nach dem geistigen Bedürfniß des Kindes. Nicht jeder Gegenstand erregt das Interesse des Kindes; es ist darum nicht möglich, die Anschauung an beliebigen Gegenständen zu entwickeln oder das Material nach objectiven Rücksichten auszuwählen und zu systematisiren. Die Wahl ist zunächst allein von dem kindlichen Interesse abhängig. Erst nachdem das Kind eine Reihe ihm interessanter Gegenstände angeschaut und aufgefaßt hat, wird sein Interesse mannigfaltiger und tiefer, so daß es fähig wird, solche Gegenstände aufzufassen, die ihm an sich weniger interessant sind, die es aber durch die Art der Behandlung werden.

2) Entwickele die unwillkürliche Aufmerksamkeit zur willkürlichen. Dabei beachte:

a. Wecke und belebe das kindliche Interesse für die Sache selbst! Das geschieht durch die Wahl solcher Gegenstände, welche mit dem Leben des Kindes in Schule und Haus in irgend einer Beziehung stehen, aber noch nicht sein volles geistiges Eigenthum geworden sind, und durch das Hervorheben solcher Erscheinungen an denselben, die das Kind für einige Zeit anziehen.

b. Lenke für eine Zeit die Aufmerksamkeit der Kinder nur auf einen Gegenstand und wehre dadurch der Zerstreuung!

c. Ermüde die Kinder nicht durch zu langes Verweilen bei einem Gegenstande, sondern gib die nöthige Abwechselung!

d. Erhalte die Kinder durch Heranziehen zur Thätigkeit bei heiterer Stimmung!

3) Erweitere allmählich den Kreis der Anschauungen!

4) Verschärfe und vertiefe die Anschauung immer mehr!

5) Gliedere die einzelnen Theile zusammengesetzter Gegenstände in der Anschauung genau, damit diese klar und deutlich werde!

6) Halte darauf, daß die Kinder, was sie angeschaut haben, auch bestimmt aussprechen! Das Wort, mit dem wir das, was wir sehen, bezeichnen, führt das Gesehene erst wirklich unserm Bewußtsein zu und läßt erkennen, ob die Anschauung klar und deutlich gewesen ist.

B. Die Stufe des Vorstellens. In der Vorstellung zeigt sich die Wahrheit und Vollendung der Anschauung, so daß sich, je vollständiger und klarer die Anschauung war, auch eine um so richtigere und klarere Vorstellung, aus der allein scharfe Begriffe und klare Gedanken sich erzeugen können, bilden wird. Darum muß die Anschauung immer erneuert, erweitert und tiefer eingeprägt werden (S. 16, 2—6, S. 44, 2). Es ergeben sich daraus, abgesehen von der Erneuerung und Erweiterung der Anschauungen, für diese Stufe folgende Regeln:

1) Laß den Zögling häufig die aufgefaßten Vorstellungen reproduciren! (Wiederhole! Halte auf vollständige Reproduction!)

2) Verbinde die Vorstellungen nach neuen Gesichtspunkten in freier Weise! Laß verwandte Vorstellungen aufsuchen! Verbinde Vorstellungen, die ein gemeinsames Merkmal haben, zu einer Gruppe! rc. Durch diese Uebungen löst das Kind die Vorstellungen aus der blos mechanischen Verbindung und bringt sie in freiere für die Geistesbildung wesentliche Verbindungen. Arbeite so dem Behalten und Denken vor!

3) Sorge für das Behalten durch angemessene Uebung des Gedächtnisses! Aber: a. Laß nur auswendig lernen, was verstanden ist!

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.“ (Rückert.)

b. Laß nur nach Inhalt und Form mustergültige Sprachproducte auswendig lernen!

c. Mache durch fleißige Wiederholung und Anwendung das Gelernte zum bleibenden und stets bereiten Eigenthum der Kinder!

4) Erfülle die Einbildung des Kindes mit reinen Bildern (Erzählzeit: Märchen, Sagen, Geschichte, Poesie; Beginn des Realunterrichts; Spielzeit) und arbeite, indem du die Stoffe ordentlich verarbeitest, dem Denken vor! (Vergl. S. 23 c.)

C. Die Einbildung mit ihrer veränderten Reproduction in Abstraction, Determination und Combination bildet den Uebergang zum reinen Denken, indem sie Schemata (Gemeinbilder) schafft, diese aber

noch Bilder bleiben läßt. Das Denken streift die Bildlichkeit ab und abstrahirt das Wesen der Sache von allen Zufälligkeiten. Schon auf der Stufe des Vorstellens macht sich das Denken geltend, und die rechte Kultur des Anschauens und Vorstellens ist die nothwendige Voraussetzung desselben, indem Anschauungen und Vorstellungen das Material für das Denken liefern, so daß ohne dies Material der Verstand nicht zur Uebung und Ausbildung kommen kann. Daraus folgt, daß der Verstand sich nur in denjenigen Gebieten entwickeln kann, aus welchen ihm das nöthige Material überliefert wird, so daß wir zunächst nur für die Dinge Verstand besitzen, an welchen wir ihn üben. Geschieht diese Uebung stets an demselben oder an ähnlichem Stoffe, so wird sich der Verstand auch nur an ihm und in dieser bestimmten Richtung entwickeln und einseitig werden (S. 25, 7a). Darum hat die Jugendbildung ihren Bildungsstoff aus allen Lebensgebieten zu schöpfen und denkend zu verarbeiten, denn das spätere Leben im Berufe verengt wieder das Denken. Das Denken vollzieht sich aber in der Bildung von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen; daraus ergeben sich die Regeln:

1) Halte auf die Bildung klarer und deutlicher Begriffe in angemessener Zahl!

2) Gewöhne den Zögling an richtiges, gründliches und selbständiges Urtheilen!

3) Halte darauf, daß der Zögling auf verschiedenen Gebieten den Weg des strengen Schlusses betrete!

4) Leite durch Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit den Zögling zum vernünftigen Denken!

Die Volksschule kann die Bildung der dritten Stufe nur beginnen, nicht vollenden, um so mehr hat sie auf die Bildung der Anschauungen und Vorstellungen Gewicht zu legen, daß das Leben reiches und zuverlässiges Material zum verständigen und vernünftigen Denken vorfinde.

§ 19.

Die logischen Grundlagen.

Wir haben in den psychologischen Grundlagen (S. 25 ff.) gesehen, wie das Denken im Individuum sich gestaltet, und S. 105, C gefordert, daß der Unterricht sich nicht mit den unklaren individuellen Begriffen, Urtheilen und Schlüssen im Denken begnügen, sondern deutliche und klare Begriffe, richtige Urtheile, strenge Schlüsse bilden soll: wir müssen daher, um die Gesetze, nach denen Begriffe, Urtheile und Schlüsse gebildet werden, kennen zu lernen, hier die logischen Grundlagen für die Unterrichtslehre geben.

Die Logik ist die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens. Diese Formen und Gesetze erkennt sie aus der Beobachtung des Erkennens in ähnlicher Weise, wie man die Gesetze der mechanischen Künste aus der Beobachtung ermittelt hat. Man nennt darum die Logik eine Kunstlehre des Denkens, in der wir unser Denken darauf prüfen, ob es gewissen Erforderniſſen, die zur Erkenntniß der Dinge nothwendig gehören, entspricht.

Denken ist die Verarbeitung der Vorstellungen zu Begriffen (ein Klären der Vorstellungen durch Begriffe).

Dasselbe wie denken bedeuten: einsehen, begreifen, verstehen &c., welche Wörter ein Denken, also eine höhere Klarheit des Bewußtseins bezeichnen.

Die Vorstellungen bilden den Stoff und Inhalt des Denkens, sie müssen also schon vor dem Denken erworben sein. Wie sie entstehen, lehrt die Psychologie (§ 6).

Der Nutzen der Logik besteht darin, daß sie die Regeln kennen lehrt, nach denen der Geist beim Denken verfahren muß, um die Wahrheit zu finden, so daß sie vor Fehlern warnt und den Trug aufdeckt.

Allihn, Antibarbarus logicus: „Soll das Studium der Logik recht fruchtbar werden, so reicht dazu eine bloße Einsicht dessen, was die Logik lehrt, nicht aus. Vieles will auch besonders eingeübt sein, bis die nöthige Sicherheit vorhanden ist. Es ist mit der Logik ganz ähnlich, wie mit der Arithmetik. — Anfänger in der Logik haben also zunächst dahin zu sehen, das in der Logik Gelehrte zu begreifen, sodann die Termini und einzelne Regeln dem Gedächtniß einzuprägen und dabei fleißig praktische Uebungen anzustellen.“ — Flattich: „Man muß nicht meinen, daß derjenige ein Logiker sei, welcher die logischen Formeln kennt. Denn derjenige ist noch kein Schreiner, welcher weiß, was ein Hobel, Bohrer, Säge u. s. w. ist. Es ist auch ein Unterschied zwischen einem theoretischen und praktischen Logiker. — Weil nun Viele nur die logischen Formeln verstehen und dieselben theoretisch lernen, aber nicht praktisch üben, so wird von Vielen das Studium der Logik als etwas Geringes angesehen.“

Sie zerfällt in zwei Theile, A. die Elementarlehre und B. die Methodenlehre.

A. Die Elementarlehre.

Die Elementarlehre betrachtet die Elementarformen des Denkens: I. Begriffe, II. Urtheile, III. Schlüsse.

I. Von den Begriffen.

1) Die Welt der äußeren und inneren Erscheinungen ist eine Welt der individuellen Besonderheiten und daher reicher und gestaltungsvoller als die Welt der Begriffe.

Es gibt in der Welt keinen Baum, der nur ein Baum wäre, sondern es gibt Eichen, Buchen, Tannen &c.; und es gibt wieder keine bloße Eiche, sondern stets nur eine so und so gestaltete Eiche. Vergl. Thier, Mensch.

2) Der Mensch nimmt die Dinge durch die Sinne wahr (Wahrnehmung), erhält eine Anschauung von den individuellen Dingen und behält eine Vorstellung davon, welche durch wiederholte Anschauung befestigt und berichtigt wird. Durch die abstrahirende Einbildung (§ 6, 6) scheidet der Geist von der Vorstellung das aus, was bei jeder einzelnen Anschauung zufällig war; er sieht dagegen das als wesentlich zur Vorstellung gehörig an, was allen einzelnen Fällen gemeinsam war und faßt in der Einzelvorstellung die Merkmale eines einzelnen Gegenstandes zusammen.

3) Das Streben des Geistes nach dem Allgemeinen geht aber über die durch die Erfahrung und die abstrahirende Einbildung gebildeten Vorstellungen hinaus, um das Wesen des Dinges an sich zu finden. Das Wesen eines Dinges, z. B. eines Baumes, kann ich nur erkennen, wenn ich alle möglichen Arten der Bäume mir vergegenwärtige und auf das, was allen Bäumen gemeinsam ist, merke, um es abzusondern von dem, was nur einem Baume, oder einigen, oder vielen, aber nicht allen eigen ist, kurz von Allem, was fehlen kann, ohne daß der Baum aufhört, ein Baum zu sein. So komme ich durch Abstraction zu einem Allgemeineren als die Vorstellung ist, zu dem **Begriff** (von begreifen = umfassen, zusammenfassen, nämlich die gemeinsamen Merkmale).

Das **Wissen**, welches aus der Erfahrung stammt und auf den Vorstellungen beruht, strebt nach dem **Erkennen**, welches ein Wissen von dem Ursprunge oder dem Grunde des Gewußten, von dem Wesen des Dinges, begriffliches Wissen ist.

„Die **Thätigkeit**, wodurch der Geist von den verschiedenen, nicht allgemeinen Merkmalen absieht, heißt **abstrahiren**, so daß man sagt: Von etwas abstrahiren, von etwas absehen, auf etwas nicht sehen. Indem ich das Gemeinsame herausnehme, muß ich von dem Nichtgemeinsamen absehen, z. B. Quadrat, Rechteck, Parallelogramm, Viereck, Polygon, Figur. Doch sagt man auch: Etwas abstrahiren, d. h. etwas aus Anderem herausnehmen. Die Thätigkeit, wodurch der Geist auf die allgemeinen, allen gemeinsamen Merkmale hinsieht, heißt **Reflexion**. **Determination** ist die Aufnahme der gemeinsamen Merkmale in das zu bildende Ganze, und **Combination** die Vereinigung der aufgenommenen Merkmale zum Ganzen. Diese Thätigkeiten lassen sich nur in der Theorie trennen, in Wirklichkeit hängen sie so zusammen, daß die eine nicht ohne die andere sein kann; als ein Act betrachtet, nennt man sie **discursives Denken**, weil der Geist die verschiedenen Dinge durchgeht (discurrit), um das Gemeinsame und Verschiedene zu finden. Dem discursiven Denken steht das **intuitive** gegenüber." (**Rumpel**.)

4) Jeder Begriff ist eine Einheit verschiedener Merkmale (notae). So gehören zum Begriffe Tisch die Merkmale Platte und Fuß, zu Baum die Merkmale Wurzel, Stamm, Aeste. Der Begriff ist also der Summe seiner Merkmale gleich und diese Merkmale bilden seinen **Inhalt** (complexus).

5) Man unterscheidet **wesentliche** (notae essentiales) und **außerwesentliche** (accidentales) Merkmale. Wesentliche Merkmale sind allen Dingen einer Art gemeinsam, ohne die sie nicht existiren können, so daß man sie die **allgemeinen** und **nothwendigen Eigenschaften** (atttributa) oder **Bestimmtheiten** nennt.

Das Dreieck kann nicht gedacht werden ohne das Merkmal dreiseitig, dagegen kann das Merkmal rechtwinkelig fehlen.

6) Die wesentlichen Merkmale sind dem Dinge ausschließlich eigen, sind seine **eigenthümlichen** Merkmale (notae propriae, specificae); sie enthalten das, was das Wesen **an sich**, ohne auf andere Dinge Rücksicht zu nehmen, ausmacht. Aber Alles, was existirt, hat auch eine

wesentliche, d. h. durch sein Wesen bestimmte Beziehung zu Anderem, mit dem es verwandt ist und mit dem es manche Merkmale theilt. Diese Merkmale heißen gemeinsame (notae communes, n. genericae). Nichts ist isolirt, jedes Ding bildet mit anderen ein Ganzes, ist also ein Glied des Ganzen, oder hat in einem gewissen Kreise seine bestimmte Stellung. Erst dadurch, daß ich den Kreis (die Sphäre), zu dem ein Ding gehört, angebe, vollende ich den Begriff desselben. Jeder Begriff ordnet sich also einem allgemeineren Begriffe unter. Mit diesem hat er gewisse wesentliche Merkmale gemein, unterscheidet sich aber von ihm durch eigenthümliche Merkmale.

Ernährung kommt Thieren und Pflanzen zu, willkürliche Bewegung ist nur den Thieren eigenthümlich. Vierseitig sind Parallelogramm, Quadrat, Rechteck, Rhombus, Rhomboid, Trapez, Trapezoid; gleichseitig und rechtwinkelig kommt nur dem Quadrat zu.

7) Man nennt den Kreis oder die Sphäre, welcher ein Begriff angehört, seine Gattung (genus). Wenn man einen Begriff bestimmen, (definiren = abgrenzen) will, so gibt man zuerst die Gattung an, zu welcher er gehört. Wer aber so die Gattung eines Begriffes gefunden hat, wird sogleich, wenn er weiter geht, finden, daß es noch weitere Kreise oder Gattungen gibt, denen der Begriff angehört, z. B. Tisch, Hausgeräth, Handwerker-Arbeit ꝛc. Man sieht aber auch, daß jede später gefundene Gattung weiter ist, d. h. daß sie mehr Dinge einschließt, als die vorhergehende. Um nun einen Begriff so scharf wie möglich zu fassen, darf ich nicht eine beliebige Gattung, welcher der Begriff angehört, sondern muß die nächste Gattung (genus proximum) nehmen, z. B. nicht Tisch, Ding, sondern Tisch, Hausgeräth.

8) Der Begriff eines Dinges umfaßt die sämmtlichen Dinge dieses Namens, z. B. der Begriff Baum alle Bäume. Dieses Umfassen heißt der Umfang (ambitus) des Begriffs. Der Umfang eines Begriffs ist also die Summe aller Dinge, die seinen Namen tragen. Man nennt den Umfang auch Sphäre oder Kreis. Dieser schließt alle Dinge seines Namens ein, bezeichnet das Gebiet seines äußern Besitzthums. Unser Wort Begriff (von begreifen = umfassen, einschließen) hebt gerade den Umfang hervor.

Dagegen bestimmt der Inhalt das Wesen des Begriffs, gibt die übereinstimmenden Merkmale aller Dinge, die zu dem Begriff gehören, an. Er bestimmt den Begriff nach der Gesammtheit der nothwendigen Merkmale, während die zufälligen (accidentellen) Merkmale unberücksichtigt bleiben.

„Der Umfang gibt das Gebiet an, in dem der Begriff als Gattung herrscht, sein äußeres Besitzthum; der Inhalt dagegen das, was er in sich hat und ist." (Drobisch, Logik.) Was umfaßt (Umfang) der Begriff Gebirge? Harz, Alpen, Karpathen ꝛc. Was enthält (Inhalt) er? Bodenerhebungen, höher als Hügel ꝛc. Umfang und Inhalt des Begriffs Fabel. Umfang und Inhalt der Begriffe Schule, Vogel, Parallelogramm, Ton, Farbe, Tugend ꝛc.

9) Ein Begriff ist klar, wenn er von jedem andern unterschieden werden kann, vor allem von den ihm verwandten, mit welchen er leicht

verwechselt wird (z. B. Gebirge, Berg, Hügel, Hochebene); er ist deutlich, wenn sein Inhalt vollständig angegeben werden kann.

10) Je größer der Umfang eines Begriffes ist, desto kleiner ist der Inhalt und je kleiner der Umfang ist, desto größer ist der Inhalt.

Vergleiche Literatur, Poesie, Drama, Tragödie. Pflanze, Baum, Laubholz, Buche. Größe, Fläche, Viereck, Quadrat. Naturkörper, Thier, Rückgratthier, Säugethier, Raubthier, Löwe.

Durch Determiniren (Aufnehmen neuer Bestimmungen) wird der Inhalt größer, der Umfang kleiner, z. B. Mensch, Europäer, Deutscher, Hannoveraner, Alfelder ꝛc. Determinire so: Zahl, Pflanze, Gebäude ꝛc.

Durch Abstrahiren (Absehen von einzelnen Merkmalen) wird der Umfang größer, der Inhalt kleiner. Fülle durch Abstraction die Lücke aus zwischen Blei und Naturkörper. Wohin gelangt man durch Abstraction von Brücke, Thaler, Tisch, Repetiruhr?

Durch fortgesetztes Abstrahiren komme ich zu dem Begriff, welcher den allergrößten Umfang, aber keinen Inhalt hat, zu dem Begriffe Ding, oder zu dem noch unbestimmteren Etwas, womit wir ein Dasein ohne alle Bestimmtheit bezeichnen.

Durch fortgesetztes Determiniren komme ich zum Individuum, welches den größten Inhalt, aber keinen Umfang mehr hat und deshalb nicht begrifflich definirt, sondern nur beschrieben werden kann.

„Der abstracteste Ausdruck, den wir haben, ist sein, concreter dasein, concreter werden, concreter entstehen, vergehen, concreter aufblühen, verwelken. Schifffahrt, Fahrt, Bewegung. Sagen, belehren, unterrichten. Entwenden, rauben, plündern, stehlen. Haus, Palast, Vatikan. — Personen, wie alles Individuelle, lassen sich nur historisch darstellen und beschreiben, nicht definiren, weil sie nur in der Einheit existiren. Ebenso lassen sich die ganz allgemeinen Begriffe, die sehr wenig Inhalt haben und für die sich kaum eine Gattung finden läßt, z. B. Sein, Dasein, Werden, Bewegung, Thätigkeit, Raum, Zeit, Größe, Zahl, Einheit u. s. w., die man wohl auch Stammbegriffe nennt, eigentlich nur erklären und von anderen unterscheiden (distinguiren), aber nicht definiren. Diese ganz allgemeinen Begriffe sind einfache Anschauungen, und die Elemente unseres Denkens, die gegeben sein müssen, um complicirte Vorstellungen, Begriffe, Sätze und Urtheile bilden zu können. Von ihnen ist die Definition deshalb unmöglich, weil sie selber die Voraussetzungen alles Definirens und aller Begriffsbestimmung sind. Was sie sind, erfahren wir durch die Anschauung und durch unser eigenes Thun.“ (Rumpel.)

11) Solche Gegenstände, welche gewisse Merkmale mit einander gemein haben, heißen gleichartige (homogene); solche, bei welchen sich gemeinsame Merkmale nicht finden, verschiedenartige (heterogene). Ebenso ist es bei den Begriffen. Begriffe, welche einer Gattung angehören, also gewisse Merkmale gemein haben, heißen homogene Begriffe, z. B. Löwe, Raubthier, Säugethier, Rückgratthier, Thier. Quadrat, Parallelogramm, Viereck, Fläche ꝛc. Heterogene oder unvergleichbare (disparate) Begriffe haben keine gemeinsamen Merkmale, kein gemeinsames Genus, z. B. Eiche und Ton, Verstand und Kupfer, gestern und drei, kalt und sichtbar, rund und taub.

Dies Verhältniß findet besonders Statt zwischen den aus der innern und den aus der äußern Wahrnehmung entsprungenen Begriffen, ebenso zwischen Begriffen, welche verschiedenen Sinnesgebieten angehören; aber auch derselbe Sinn liefert disparate Begriffe, z. B. rund und grün. Das Vermengen homogener und heterogener Begriffe, der Uebergang aus einer Gattung in die andere ist ein Fehler.

Homogene Begriffe können sehr ähnlich, gleich geltend (äquipollent) oder identisch sein. Man nennt sie identisch, wenn sie gleichen Inhalt haben, äquipollent, wenn sie gleichen Umfang haben. Beispiel: Das gleichseitige und das gleichwinklige Dreieck, denn alle gleichseitigen Dreiecke sind gleichwinklig und umgekehrt.

Völlige Identität ist logisch nicht möglich, denn die beiden Begriffe wären dann nicht zwei, sondern nur ein Begriff. Dagegen sind äquipollente Begriffe wenigstens psychologisch und sprachlich möglich, sie haben aber nur den gleichen Umfang, nicht auch völlig gleichen Inhalt, sondern letzterer ist nur der Hauptsache nach gleich. Ihr Verhältniß beruht darauf, daß man je nach dem speciellen Erkenntnißzwecke bald dieses, bald jenes Merkmal, bald diese, bald jene Bezeichnung eines Begriffes mit Bestimmtheit hervorhebt, andere Merkmale und Bezeichnungen aber unberührt läßt. Sie können im Zusammenhange dazu dienen, die verschiedenen Seiten und Verhältnisse eines Erkenntnißgegenstandes deutlich zu machen, eine und dieselbe Sache unter mehreren Gesichtspunkten zu zeigen. Solche Begriffe sind Anschauung und Wahrnehmung, Landmann und Bauer, lehren und unterrichten, Kind und Zögling, Anlage und Begabung.

Homogene Begriffe können sehr verschieden sein, sie können Gegensätze bilden. Der Gegensatz der Begriffe hat verschiedene Grade, d. h. es kann ein Begriff innerhalb einer geordneten Reihe homogener Begriffe dem einen mehr, dem andern weniger entgegengesetzt sein. Begriffe stehen in um so stärkerem Gegensatz zu einander, je mehr Ungleiches (Verschiedenes) sie neben dem Gleichen (Gleichartigen) haben. Weise das nach an der Tonleiter, am Alphabet, an der Farbenreihe. Eine solche Reihe ist auch: „Alles, Sehr viel, Viel, Einiges, Wenig, Sehr wenig, Nichts." (Drbal.)

Diejenigen Begriffe, welche innerhalb derselben Gattung am weitesten von einander entfernt sind, heißen conträre, z. B. arm und reich unter Vermögen, groß und klein unter dem Genus Ausdehnung, gut und böse unter der Gattung Sittlichkeit.

Wird der eine Begriff nur negirt, z. B. arm, nicht arm, so nennt man solche Begriffe contradictorische. Die contradictorischen Begriffe bezeichnen als rein negative eigentlich nichts Bestimmtes, nur im Sprachgebrauch erhalten manche einen bestimmten Sinn.

Verhältniß- oder Beziehungsbegriffe (Correlata), Wechselbegriffe sind solche, die man nicht denken kann, ohne einen andern mitzudenken, z. B. Herr und Diener, Lehrer und Schüler, Eltern und Kinder, Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge 2c.

Welches Begriffsverhältniß findet statt zwischen Quadrat und Viereck, zwischen Kindheit, Jugend, Mannesalter und Greisenalter, zwischen Angenehm und Unangenehm,

Nützlich und Schädlich, zwischen drei, vier und neun, Fichten, Tannen, Lärchen, zwischen Verstand und Wille, Tugend und Eiche, groß und nicht groß?

12) Von je zwei homogenen Begriffen wird der, welcher den größern Umfang hat, die Gattung (Genus) genannt, der, welcher demnächst den kleinern Umfang hat, die Art (Species). Das Genus ist der allgemeinere (weitere, abstractere), höhere, übergeordnete, die Species der speciellere (engere, concretere), niedere, untergeordnete Begriff.

Die Bezeichnungen Genus und Species sind also relativ: der Begriff, welcher im Verhältniß zu einem höhern die Species war, z. B. die Species Parallelogramm zum Genus Viereck, kann im Verhältniß zu dem homogenen niedern Begriff (Quadrat) das Genus sein.

Wenn ein Genusbegriff dazu bestimmt wird, um Anderes unter ihm zusammenzufassen (subsumiren), so heißt er Kategorie.

13) Von homogenen Begriffen ist entweder einer dem andern untergeordnet (subordinirt), z. B. grün der Farbe, Stein dem Körper, Viereck der Figur, Säugethier dem Thier. Den Ausdruck Subordination gebraucht man, indem man das Verhältniß der beiden Begriffe von dem niedern aus betrachtet; betrachtet man es umgekehrt, so heißt es Ueberordnung.

Stufen der Subordination in der Naturwissenschaft sind folgende: Reich (regnum), Kreis (orbis), Classe (classis), Ordnung (ordo), Familie (familia), Geschlecht (tribus), Gattung (genus), Art (species), Unterart (subspecies). Der höchste Gattungsbegriff ist derjenige, der alle anderen unter sich faßt, der niedrigste der, welcher nur Einzeldinge umfaßt.

Oder die homogenen Begriffe sind einander coordinirt, d. h. sie sind von einem Genus gleich weit entfernt, es sind also Artbegriffe, die einem Genus in gleichem Grade untergeordnet sind. Diese Artbegriffe, welche in einander nicht enthalten sind, einander also ausschließen, aber derselben Gattung auf gleicher Stufe unterstehen, heißen Nebenarten, z. B. rechtwinklige Dreiecke und schiefwinklige. Einander beigeordnete Begriffe können nicht zugleich einer dem andern untergeordnet sein, sonst würden sie sich nicht ausschließen. Das Verhältniß der Begriffe unter einander angeben, heißt sie classificiren.

14) Bei der Classification ist zu beachten, daß homogene Begriffe, die sich einem allgemeinen Begriffe unterordnen, ein Gebiet bilden, das von dem Begriffe, in welchem sie ihre Einheit finden, gleichsam beherrscht wird. Mineralreich ist ein solches Gebiet unter dem Begriff unorganischer Körper.

Um ein ganzes Gebiet zu überschauen, muß man die Fülle der Einzelheiten classificiren, und erst durch eine Eintheilung bis in die letzten Arten wird eine vollständige Uebersicht möglich. Wo die Art endet, d. h. wo gemeinschaftliche Unterschiede nicht mehr wahrnehmbar sind, da gibt es nur noch zufällige Unterschiede, welche sich nicht aus dem Gattungsbegriffe entwickeln lassen. Damit beginnt das Reich der Individuen.

Der Gattungsbegriff **Mensch** läßt eine Gliederung nach verschiedenen Gesichtspunkten, z. B. Hautfarbe, Schädelbildung, Aufenthaltsort, Beschäftigung &c., zu, aber mit den Eigennamen beginnt die Scheidung von Individuen, welche der Wissenschaft nicht mehr angehört, und bei der ein Ordnen nach den Anfangsbuchstaben für praktische Zwecke, ein **Registriren**, kein Eintheilen mehr ist. Der Gesichtspunkt, nach dem ich eintheile, heißt **Theilungsgrund** (fundamentum divisionis).

15) Die Classification ist eine Eintheilung nach Gattung und Arten. Sie heißt **Division** und muß Gattung und Arten richtig unterscheiden. Regel ist: Alles, was ich vom Genus aussagen kann, kann ich auch von der Species aussagen, aber nicht umgekehrt. Jeder Athener ist ein Grieche, aber nicht jeder Grieche ein Athener. Gattung und Art verhalten sich so: **Das Gleiche in den Verschiedenen ist die Gattung, das Verschiedene in den Gleichen ist die Art.**

Suche ich aus den Begriffen Epik, Lyrik und Dramatik das heraus, worin sie gleich sind, so finde ich die Gattung Poesie; suche ich aber in ihnen das heraus, worin sie sich unterscheiden, so finde ich das Wesen jeder dieser drei Species. „Unterschied von Genus und Species kann man am besten durch Vergleichung der Worte und Begriffe verschiedener Sprachen verstehen. Es decken sich nämlich nur vollkommen die Worte für die sinnlich wahrnehmbaren Dinge Vater, pater, père. Die Wörter für Geistiges decken sich in den verschiedenen Sprachen selten. Wenn man nun beim Uebersetzen keinen congruenten Ausdruck finden kann, so wählt man entweder den abstractern oder den concretern (Genus oder Species). Der concretere Ausdruck ist sinnlicher, anschaulicher und wird besonders von den Dichtern gewählt. Gemüth lat. animus ist weiter; Geschmack, judicium ist Genus; Charakter, mores ist concreter &c." (**Rumpel.**)

Wird die Art in Unterarten getheilt, so entsteht eine **Untereintheilung** (subdivisio). Eine aus Haupt- und Untereintheilungen zusammengesetzte und genau durchgeführte Division heißt **Classification**, z. B. Eintheilung des Thierreichs, der Wörterklassen &c.

Wenn ein Begriff mehrere Merkmale hat, läßt sein Umfang so viele verschiedene Eintheilungen zu, als er Merkmale hat, indem jedes Merkmal Eintheilungsgrund sein kann. Diese verschiedenen Eintheilungen desselben Begriffes heißen **Nebeneintheilungen** (Codivisionen).

Parallelogramme sind gleichseitig und ungleichseitig, aber auch gleichwinkelig und nicht gleichwinkelig. Eintheilung der Einwohner eines Landes a. nach dem Geschlecht, b. nach dem Alter, c. nach dem Berufe, d. nach der Nationalität, e. nach der Confession &c. Mehrfache Eintheilungen desselben Wissenskreises zeigen die betreffenden Gegenstände von verschiedenen Seiten und verleihen so dem Wissen eine höhere Klarheit und Deutlichkeit. Eintheilung der Pädagogik bei Herbart, Palmer, Rosenkranz, Waitz &c. Jeder Begriff läßt eine Theilung bis ins Kleinste zu, aber man darf durch vielfältige Theilung auch nicht die Uebersichtlichkeit stören.

16) Der angenommene Eintheilungsgrund muß erschöpfend sein, bis zum Ende festgehalten und nach allen seinen Merkmalen betrachtet werden, damit die Eintheilung vollständig werde.

Wer die Thiere nach dem Aufenthalte eintheilt, muß nicht nur Land- und Wasserthiere, sondern auch Luftthiere unterscheiden; wer sie nach dem Blute eintheilt, muß nicht blos die Wärme, sondern auch die Farbe desselben berücksichtigen. Wie theilt man die Parallelogramme ein nach den Seiten? Wie nach den Winkeln? Fehlerhaft sind Eintheilungen der Menschen in fromme, abergläubische und gottlose, oder in gute Menschen, Franzosen, Schneider. Warum?

Wird die Eintheilung nach einem einzigen Merkmale, einem einfachen Theilungsgrunde gebildet, so heißt sie eine **künstliche**; berücksichtigt man gleichzeitig mehrere Merkmale, eine **natürliche** Eintheilung. Die künstlichen Eintheilungen haben den Vorzug, daß sie leichter angestellt und überschaut werden können (System von Linné), die natürlichen dagegen den, daß sie ein vielseitigeres Wissen gewähren.

17) Der einzutheilende Begriffsumfang heißt das **Theilganze**, seine Theile aber, oder die Artbegriffe des einzutheilenden Gattungsbegriffs, heißen die **Theilungsglieder** (membra divisionis). Eine Division kann zwei, drei oder mehr Glieder haben und heißt danach **Dichotomie** (Zweitheilung), **Trichotomie** (Dreitheilung) und **Polytomie** (Vieltheilung).

Werden alle Erkenntnisse, welche zusammengehören, in eine geordnete Verbindung gebracht und zu einem Ganzen in der Art abgeschlossen, daß gemeinsame Principien als die Grundlage angesehen werden, aus der jedes Einzelne abgeleitet werden kann, so entsteht ein **System**. Das System, die Form der Wissenschaft, lehrt die Methodenlehre kennen.

18) Der Division, als der eigentlich logischen Eintheilung, hat man oft die **Partition** entgegengestellt. Unter dieser versteht man die Unterscheidung der einzelnen Theile, aus denen ein Ganzes besteht, z. B. das Thier besteht aus Kopf, Rumpf und Gliedern; die Pflanze besteht aus Wurzel, Stamm, Zweigen und Blättern. An einem Flusse unterscheidet man Ober-, Mittel- und Unterlauf. Am Beine unterscheidet man Oberschenkel, Unterschenkel und Fuß.

Die Partition ist für die Rhetorik wichtig, denn auf ihr und auf der Division beruht die Zerlegung und Anordnung eines Gedankenstoffes, die **Disposition**. Quintilian: Divisio differt a partitione, quod haec est totius in partes, illa generis in formas. Division und Partition sind also nicht coordinirt. Für die Logik kommt die Partition nur in so weit in Betracht, als sie eine Vorbereitung zur Division ist.

Um einen Begriff deutlich zu machen, sind nämlich zwei Wege möglich, die **Induction**, der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen, und die **Deduction**, der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen. Die Induction bietet die Ausgangspunkte für die Partition.

19) Die **Induction** gewinnt die einzelnen Merkmale des Begriffs nach einander.

a. Sie stellt dem Begriffe einen andern contradictorischen entgegen.

Den Begriff **Einheit** macht man deutlicher, indem man ihm entweder den Begriff **Vielheit** oder **Mannigfaltigkeit** entgegenstellt.

b. Die Induction sucht durch Entgegenstellung conträrer Begriffe einen Unterschied zu erkennen (Distinction).

Die Kiefer hat bleibende Nadeln, die Nadeln der Lärchen fallen jährlich ab.

c. Die Induction zählt eine Reihe von unterscheidenden Merkmalen auf (Description, Beschreibung).

Die Kiefer hat steife, abstehende, bleibende Nadeln, einen eiförmigen zurückgekrümmten Zapfen ꝛc. Die Beschreibung ist namentlich bei sinnlichen Gegenständen anwendbar und von großer Bedeutung für den Unterricht.

d. Die Induction bringt möglichst Alles zusammen, was den Begriff deutlich machen kann, mag es unterscheidend oder nicht unterscheidend sein (Exposition).

Wissenschaft ist ein Wissen, das auf Vollständigkeit Anspruch macht, und dessen einzelne Theile unter sich genau gegliedert sein sollen. Sie will rationell, d. h. aus Gründen erkennen und sucht solche Gründe zu finden, welche nicht zufällig, sondern nothwendig und streng allgemein sind.

20) Die eigentlich logische Begriffsbestimmung entsteht durch Deduction, bei der man vom Allgemeinen zum Besonderen geht. So entsteht die Definition, die Darstellung des Inhalts eines Begriffs. Sie muß das nächst höhere Geschlecht und die Artunterschiede vollständig aufzählen. (Definitio fit per genus proximum et differentiam specificam.)

Der Pudel ist ein Hund (nächstes Genus, nicht das entferntere Säugethier), welcher einen besondern Bau, wollige Haare hat und sich durch Gelehrigkeit und Treue auszeichnet. Planeten sind Sterne, welche sich in kreisähnlichen Bahnen um die Sonne bewegen und von derselben erleuchtet werden. Der Nominativ ist der Casus des Subjects. Definire Vögel, Gebirge, Quadrat, Drama, Fisch, Dreieck ꝛc.

21) Die Definition ist fehlerhaft, wenn sie a. zu weit oder zu eng ist. Sie ist zu eng, wenn sie zu viele, z. B. auch zufällige Merkmale angibt, zu weit, wenn sie wesentliche Artunterschiede übergeht.

Zu weit: Der Hund ist ein Thier. Gefälligkeit ist eine Tugend, kraft deren man Andern Gutes thut. Zu eng: Eine Flasche ist ein gläsernes Gefäß mit engem Halse, welches zur Aufbewahrung von Flüssigkeiten dient. Warum darf man in die Definition der Dichtung nicht das Merkmal „in Versen abgefaßt", und in die von Vers nicht das Merkmal „gereimt" aufnehmen?

b. Ein anderer Fehler der Definition ist der, daß sie den zu definirenden Begriff selbst zum Bestimmen anwendet, daß sie sich also im Kreise dreht (Circulus oder Orbis in definiendo, auch Diallele von dem griechischen δι' ἀλλήλων, durcheinander).

Z. B. Gefälligkeit ist die Tugend, durch welche man gegen Andere gefällig ist. Gesetz ist eine gesetzliche Vorschrift. Lächerlich ist dasjenige, worüber Jemand lacht. Gedächtniß ist die Fähigkeit, des Vergangenen zu gedenken. Größe ist das, was sich vermehren oder vermindern läßt (vermehren oder vermindern sind nur synonyme Ausdrücke für vergrößern und das Gegentheil).

c. Die Definition darf nicht blos verneinend sein: Gerade Linien sind solche, die nicht krumm sind.

d. Die Definition darf nicht in uneigentlichen, bildlichen Ausdrücken oder in Gleichnissen abgefaßt sein, z. B. Gott ist ein Kreis, dessen Mittelpunkt überall und dessen Umfang nirgends ist. Die Gebirge sind das Knochensystem der Erde.

Definire: Schlacht, Treffen, Markt, Bildung, Haß, Abscheu, Widerwille, Weisheit, Klugheit, Uhr, Kleid, Haus ꝛc.

Eine Nominal-Definition nennt man diejenige, welche in der Erklärung des Wortes besteht, z. B. Vorurtheil ist ein Urtheil, welches man vor der gründlichen Untersuchung der Sache fällt. Man unterscheidet auch Wort- und Namenerklärung, so daß bei der Namenerklärung nur ein Name durch einen andern verdeutlicht (übersetzt) wird, z. B. Botanik = Pflanzenkunde. Eine wirkliche Definition muß immer eine Realdifinition sein.

Genetische Definitionen sind solche, welche das Entstehen eines Gegenstandes anzeigen.

Z. B. „Wenn wir einen allgemeinen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Falle die Wirklichkeit ertheilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt, so heißt diese Erdichtung eine Fabel" (Lessing). Eine Mondfinsterniß entsteht dadurch, daß die Erde zwischen Sonne und Mond tritt, daß sie dem letzteren das Licht der ersteren entzieht (Aristoteles). Kreis ist die krummlinige Figur, welche entsteht, wenn sich ein Punkt um einen andern Punkt in stets gleicher Entfernung so lange bewegt, bis er wieder zum Anfangspunkte der Bewegung gelangt ist. Erkläre genetisch Cylinder, Thau, Umlaut ꝛc.

„Wenn man das Wesen oder den Begriff eines Dinges erkennt, so erkennt man nicht nur das, was dieses Ding an sich ist, sondern auch, welche wesentlichen Beziehungen und welchen Zusammenhang mit anderen Dingen es hat. In dieser Weise die Dinge betrachten, von einem niedern Genus zu dem höhern aufsteigen und, da wir in dem höheren Genus auch die Begründung des niedern finden, den Grund der Dinge und schließlich den Urgrund aller Dinge erforschen, heißt philosophiren. Das Philosophiren ist daher die höchste Thätigkeit des Denkens, denn die Philosophie will das Wesen der Dinge, ihre Stellung im All und ihre Beziehung zum Absoluten, d. i. zu Gott und dadurch Gott selbst erkennen. In Gott hat der Geist das Ziel seines Forschens erreicht, er ist an den Schranken des Denkens angelangt.

Im gewöhnlichen Sprachgebrauche werden Vorstellung, Beschreibung, Erklärung, Begriff nicht klar geschieden. Die Wissenschaft muß dagegen streng scheiden: Vorstellung ist das Bild einer Sache, wie ich es in meinem Geiste habe; wenn ich es in den Worten darstelle, gebe ich eine Beschreibung; gehe ich zugleich auf das Innere der Sache ein, ohne jedoch das Wesen zu erschöpfen, so gebe ich eine Erklärung; erkenne ich das Wesen der Sache den Forderungen der Logik gemäß nach allen Seiten, so habe ich den Begriff derselben; die Darstellung desselben in Worten ist die Definition. Individuen und alles Individuelle läßt sich nur beschreiben, bei Persönlichkeiten sagt man charakterisiren." (Rumpel.)

Für den Unterricht ist zu beachten: Die Begriffe treten heller in das Bewußtsein als die bloßen Vorstellungen, dauern vermöge der innigen Verschmelzung ihrer gleichartigen Elemente länger und fester fort als die

Wahrnehmungen und sind daher ein Mittel, die Vorstellungen vollkommener festzuhalten und leichter zu reproduciren. Sie dienen aber auch dazu, das Denken fruchtbar, d. h. zu einem klar unterscheidenden und sicher erkennenden zu machen; endlich bewirken sie, daß wir neue Anschauungen leichter, klarer, vollständiger und genauer bilden.

„Die fertigen Begriffe stehen immer gleichsam auf dem Sprunge, in neue Wahrnehmungen einzutreten, und vermitteln so zugleich die Beobachtung des Neuen, während der ohne Begriff Anschauende Nichts eigentlich beobachtet (mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt), sondern alle seine Kraft auf das bloße, ungesuchte Wahrnehmen verwendet und verwenden muß. Daher sieht der Arzt am Krankenbette mehr, als der Nichtarzt, denn er sieht mit Hülfe der fertigen Krankheitsbegriffe, und der gebildete Musiker faßt ein neues Tonstück viel genauer und richtiger auf, als der musikalische Laie, weil jener mit bereits klaren Tonbegriffen hört. Das Talent der Beobachtung liegt also in den fertigen Begriffen, wie auch der „Sachverständige" seine Einsicht diesen Begriffen verdankt." (Dreßler.)

Man sorge daher für vollkommene und zahlreiche Anschauungen, wiederhole sie häufig, stelle sie nach ihrer Gleichartigkeit zusammen, um so zuerst richtige niedere und dann höhere Begriffe zu bilden.

II. Von den Urtheilen.

1) Das Denken in seiner einfachsten Gestalt ist ein Urtheilen, und ist nicht möglich ohne Urtheilen, wie umgekehrt das letztere nicht möglich ist ohne Denken; deshalb kann Denken und Urtheilen im Sinne der Logik für gleichbedeutend genommen werden. (Vergl. S. 26. b.)

Das Urtheilen oder Denken besteht darin, daß unser Geist etwas als ein Selbständiges fixirt, zum Subject macht, um von ihm etwas, was er als ein Besonderes an ihm unterscheidet, auszusagen (Prädicat). Subject wird ein Wort nur dadurch, daß ich etwas von ihm prädicire, Prädicat wird ein Wort nur in seiner bestimmten Beziehung zum Subject genannt. *Das Urtheil ist also diejenige Gedankenform, durch welche etwas von einem Subjecte prädicirt wird.*

„Die Urtheile sagen theils aus, welche *Theilbegriffe* (*Ur-Theile*) ein Begriff enthält, oder im Vergleich mit einem anderen nicht enthält, theils lehren sie den Zusammenhang der Begriffe erkennen, indem sie darlegen, daß mit dem Denken eines Begriffs das Mitdenken gewisser anderer nothwendig verbunden, wieder anderer nicht verbunden ist. Urtheile sind daher *Formen der Verknüpfung oder Trennung der Begriffe*, durch welche uns die Verhältnisse derselben zu ihren Theilen und zu einander zum Bewußtsein kommen." (Drobisch.) — Grammatisch heißt das Urtheil Satz. Das Subject, als das Selbständige, muß stets ein Substantivum, oder ein zum Substantiv erhobenes Wort oder Satzglied, das Prädicat stets ein Verbalbegriff sein. Wie das Urtheil die Form ist, in welcher sich allein das Denken vollzieht, so ist der Satz die Form, in welcher alles Sprechen geschieht. Niemand kann einen Gedanken aussprechen, ohne ihn in Form eines Satzes zu bringen. Darum ist das einzelne Wort eines Kindes, wenn es nicht blos ein nachgesprochenes ist, ein angestrebter Satz, der leicht ergänzt werden kann. Ebenso ist die Interjection ein angestrebter Satz. Subject und Prädicat kann in einem einzigen Worte enthalten sein, z. B. Gib = Du sollst geben.

2) Die Logik betrachtet nicht jedes beliebige Urtheil, sondern nur ein solches, in welchem etwas Wesentliches vom Subjecte prädicirt wird.

„Wir haben viele Sätze und Urtheile, in denen nur Zufälliges oder Unwesentliches vom Subject ausgesagt wird, was in Wirklichkeit von großer Wichtigkeit sein kann, z. B. der Knabe hat das Bein gebrochen; der Mann ist ertrunken. Aber über das eigentliche Wesen des Knaben ꝛc. wird dadurch nichts ausgesagt. Wir müssen daher einen Unterschied machen zwischen dem logischen Urtheile und dem grammatischen Satze. In dem logischen Urtheile wird etwas ausgesagt, was in dem Wesen des Subjectes liegt und also sein Wesen darlegt und entfaltet. Dies geschieht auch durch das negative Urtheil, welches von dem Subjecte das abhält, was ihm nicht zukommt. Subject und Prädicat sind die Materie des Urtheils, die Form desselben besteht in der Art, wie das Verhältniß zwischen Subject und Prädicat gedacht wird." (Rumpel.)

Die allgemeinsten Grundlagen für die Aussage über das Subject sind nach den Kategorien des Aristoteles:

a. die Substanz: der Hund ist ein Thier;
b. die Zahl: die Zwillinge sind zwei Sterne;
c. die Eigenschaft: Gott ist gut;
d. die Beziehung (Relation) der einzelnen Bestimmtheiten zu einander: Herr, Knecht; Eltern, Kinder; zwiefach, doppelt; größer, am größten;
e. der Raum: hier, dort ꝛc.;
f. die Zeit: heute, jetzt ꝛc.;
g. das Thun und Leiden: loben, gelobt werden ꝛc.

3) Es kann im Prädicate stets nur ein Einzelnes oder Besonderes vom Subjecte ausgesagt werden, nicht Alles, was in demselben enthalten ist; denn es gehören sehr viele Prädicate dazu, um das Wesen des Subjects zu erschöpfen. Darum zeigt sich das gute Denken darin, daß von dem Subjecte das, was gerade nöthig ist, ausgesagt wird.

Man kann daher nicht das Wesen des Urtheils in der Formel: Subject = Prädicat (S = P) ausdrücken, denn aus dieser Formel würden nur Tautologien entstehen (der Mensch ist Mensch).

Es läßt sich dafür nicht anführen, daß man sagt: Menschen sind Menschen, Kinder sind Kinder, denn in diesen Fällen hat das Prädicat eine andere Bedeutung als das Subject, z. B. Menschen sind Menschen = Menschen sind irrende und schwache Wesen. Kinder sind Kinder, d. h. leichtsinnige und unverständige Wesen, sie sind kindisch (Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant). Je mehr ich von einem Subjecte Urtheile fälle, desto mehr lerne ich es kennen, indem die Urtheile immer neue Seiten von dem Wesen des Subjects aufschließen.

4) In Betreff der Form theilt man nach Kant die Urtheile nach den vier Kategorien (A. 12, S. 112) der Qualität, Quantität, Relation und Modalität ein.

Nach der Qualität sind die Urtheile:

a. bejahend (affirmativ, positiv), wenn dem Subjecte das Prädicat zugesprochen wird: Alle Körper haben Ausdehnung. Der Mond bewegt sich um die Erde. Die Zeit ist edel;

b. verneinend (negativ), wenn dem Subjecte das Prädicat abgesprochen wird: Dieses Haus ist nicht groß.

Verneinende Urtheile entstehen dann, wenn ein anderes vorliegt, das sich auf denselben Punkt, um den es sich handelt, bezieht und diesen im Gegensatz zu unserer Erkenntniß oder Ueberzeugung bejaht.

c. Unbestimmte (unendliche, limitirende), wenn das Prädicat ein negativer Begriff ist: Der Mensch ist unsterblich.

„Den Unterschied zwischen verneinenden und unbestimmten Urtheilen erkennt man deutlich in den Fällen, wo das Prädicat in Copula und Attribut aufgelöst ist; im verneinenden wird die Copula, im unbestimmten das Attribut negirt; Cajus non est sapiens (Cajus ist nicht weise); Cajus est non sapiens Cajus ist nicht weise (unweise). Im gewöhnlichen Sprachgebrauch haben die unbestimmten Urtheile, weil man bei ihnen mit dem Gedanken gewöhnlich innerhalb des Kreises bleibt, in dem man sich befand, durch den Gegensatz des Ausgesagten eine größere Bestimmtheit, als sie ursprünglich haben, und fast immer positiven Sinn, da das Positive um so näher liegt, je enger die Aussage begrenzt ist. „Er ist undankbar" sagt mehr als: „Er ist nicht dankbar". Vergl. unedel, unschön, ungeschickt. In der Wissenschaft braucht man die beiden Formen des negativen und limitirenden Urtheils, um scharfe Unterschiede zu machen: Deus non potest peccare ist ein verneinendes Urtheil; welches aussagt, daß Gott unmöglich sündigen kann; von den ersten Menschen wird aber gesagt: Possunt non peccare; das ist ein limitirendes Urtheil, welches aussagt: Es ist möglich, daß sie nicht sündigen, und man schließt: Hätten sie nicht gesündigt, so wäre das posse non peccare zu dem non posse peccare geworden." (Rumpel.)

5) Nach der Quantität sind die Urtheile:

a. singuläre (individuelle), wenn das Subject ein Individuum ist: Dieser Baum blüht;

b. particuläre (besondere), wenn das Subject eine Mehrheit bezeichnet: Manche Thiere werden gezähmt. Viele Menschen sind roh;

c. universelle (allgemeine), wenn das Subject alle Dinge seiner Gattung umfaßt: Der Mensch ist sterblich. Die Menschen sind sterblich. Alle Menschen sind sterblich. Kein Mensch ist ganz sittlich.

Auf die Quantität kommt bei der Kritik der Urtheile viel an, denn Alles, was von der Gattung ausgesagt wird, gilt auch von der Art und dem Individuum, und Alles, was von dem Allgemeinen ausgesagt wird, gilt auch von dem Besonderen, nicht umgekehrt. Quantitativ scheinbar allgemeine Urtheile sind oft nur besondere, z. B. Der Reiche ist nicht glücklich; Genuß ist nicht sündhaft; Lust bringt Leid; Borgen macht Sorgen 2c.

Das Denken des Menschen beginnt mit dem singulären Urtheil, denn dieses und das particuläre geht aus sinnlicher Anschauung und Erfahrung hervor; das universelle ist ein philosophisches Urtheil, das nicht durch Erfahrung, sondern durch einen Schluß aus dem Wesen des Subjects gewonnen wird.

Wenn man Quantität und Qualität der Urtheile zugleich betrachtet, so erhält man:

a. allgemein bejahende Urtheile: Alle Vögel legen Eier;

b. allgemein verneinende: Kein Körper wird von zwei geraden Linien eingeschlossen;

c. particulär bejahende: Einige Dreiecke sind gleichseitig;

d. particulär verneinende: Einige Menschen sind nicht gelehrt.

Nach den scholastischen Versen:

Asserit A, negat E, verum generaliter ambo,
Asserit J, negat O, sed particulariter ambo,

bezeichnet man in der Logik das allgemein bejahende Urtheil mit A, das allgemein verneinende mit E, das besonders bejahende mit J, das besonders verneinende mit O.

6) Nach der Relation sind die Urtheile:

a. kategorische (unbedingte). In ihnen wird das Prädicat unbedingt dem Subjecte beigelegt: Der Mensch ist bildungsfähig.

b. hypothetische (bedingte), wenn das Prädicat unter einer Bedingung dem Subjecte beigelegt wird: Wenn das Glas gerieben wird, entwickelt es Electricität. Das Eisen schmilzt erst, wenn es sehr stark erhitzt wird. Nur durch Uebung erstarkt der Leib.

Das hypothetische Urtheil ist immer aus zwei Urtheilen zusammengesetzt. Dasjenige, aus welchem das andere folgend oder durch welches das andere bedingt gedacht wird, heißt Vordersatz, Voraussetzung, Bedingung, Grund (hypothesis, antecedens, prius); dasjenige aber, welches als folgend aus dem Vordersatze, oder als bedingt durch die Bedingung gedacht wird, heißt Nachsatz, Folge, Bedingtes (thesis, consequens, posterius). Das Verhältniß des Vordersatzes zum Nachsatze, wonach dieser aus jenem folgt, heißt Abfolge, Consequenz.

„Die sprachliche Form der hypothetischen Urtheile ist gewöhnlich: „Wenn — so" (Consecutivpartikeln), oder „unter der Bedingung — so"; aber oft haben sie auch ganz die Form der kategorischen Urtheile: Der Bußfertige allein findet Gnade. Nur durch Uebung wird der Leib stark. — Es wird nun ein hypothetischer Satz mit einem kategorischen in diesen Urtheilen verbunden: Wenn der Sommer warm ist, so wird der Wein süß. Aber es können auch zwei hypothetische Sätze in einem hypothetischen Satze verbunden werden: Angenommen, daß der Mensch, wenn er will, auch kann, so ist ihm, wenn er in Versuchung kommt, auch Widerstand möglich. — Bedingung ist ein Urtheil, welches ich in der Absicht ausspreche, um ein anderes davon abhängen zu lassen und zwar in der Weise, daß das zweite Urtheil nur dann und insoweit gilt, wenn und wie weit das erste gilt, so daß also das zweite ohne jenes andere nicht gedacht werden kann, und das erste für dasselbe die nothwendig zu erfüllende Bedingung (conditio, sine qua non) bildet. Die Bedingung ist etwas Subjectives, etwas beliebig Angenommenes oder Vorausgesetztes, wobei die Annahme so und willkürlich sein kann, daß das Subject selbst deutlich aussagt, daß die Wirklichkeit nicht der Annahme entspricht. Wer z. B. sagt: „Wenn ich etwas hätte, so würde ich es dir geben", läßt merken, daß er nichts habe. Wenn die Bedingung das aussagt, wovon in Wirklichkeit das Bedingte abhängt, dann nähert sich der hypothetische Satz dem Causalsatz, so daß der Unterschied oft nicht groß ist, ob ich sage, „wenn" oder „weil"; aber ein Unterschied ist doch vorhanden, z. B. Wenn es regnet, wächst das Gras. Weil es regnet, wächst das Gras. Wenn drückt eine Bedingung aus, ohne welche nach meiner Annahme das Bedingte nicht sein kann; weil die Ursache oder die Sache, aus welcher eine andere, die Wirkung, nach der Erfahrung hervorgeht. Grund, Beweggrund (Motiv) ist der Gedanke, auf welchen sich ein anderer, die Folge, stützt,

oder der Gedanke, aus welchem etwas erkannt wird. Ursache und Wirkung gehen also auf das objective Causalitätsverhältniß, Grund und Folge auf das subjective, in Gedanken aufgefaßte. Veranlassung ist der äußere Anstoß, den eine Sache erhält, damit das in ihr innerlich Begründete in die Erscheinung tritt." (Rumpel.)

c. disjunctive Urtheile sind die Urtheile, nach der Relation betrachtet, wenn das Subject im Verhältniß zu seinen sich gegenseitig ausschließenden Theilen dargestellt wird: Alle Winkel sind entweder rechte oder stumpfe oder spitze.

Es ist dabei darauf zu achten, daß 1) alle Glieder aufgezählt werden und 2) daß alle von demselben Theilungsgrunde abgeleitet sind (A. 16 S. 113).

Beurtheile darnach: Alle Dreiecke sind entweder rechtwinkelige oder spitzwinkelige. Alle Dreiecke sind entweder gleichseitig oder rechtwinkelig oder stumpfwinkelig. Die Münzen sind entweder goldene oder preußische oder ungültige.

Das disjunctive Urtheil kann die logische Eintheilung (Division) enthalten. Die reine Mathematik ist theils Arithmetik, theils Geometrie, theils Trigonometrie. Die Geographie ist theils mathematische, theils physikalische, theils politische Geographie.

In manchen Fällen will man blos zwei sich gegenseitig ausschließende Fälle statuiren, obwohl es an sich betrachtet mehrere gibt, so in dem: Aut Caesar aut nihil. Siegen oder sterben. Man sagt dann: Ein Drittes gibt es nicht (Tertium non datur). Solche disjunctive Urtheile stellt man oft paarweise neben einander, so daß jedes Paar nach einem besondern Theilungsgrunde getheilt ist: Jung und Alt, Mann und Weib, Groß und Klein, Reich und Arm 2c.

7) Nach der Modalität betrachtet man die Urtheile, wenn man auf den Grad der Gewißheit sieht, mit welcher ein Urtheil ausgesprochen wird. Man unterscheidet:

a. problematische Urtheile, welche die Möglichkeit aussprechen: Rom kann fallen;

b. assertorische Urtheile, welche die Wirklichkeit ausdrücken: Rom ist gefallen;

c. apodiktische (beweisende) Urtheile, welche die Nothwendigkeit aussagen: Rom mußte fallen.

In der Modalität haben wir die Stufen, auf welchen sich das Erkennen bewegt. Unser Forschen geht in vielen Fällen davon aus, daß wir etwas als möglich annehmen; Beobachtung und Erfahrung führen uns dazu, zu erkennen, daß etwas wirklich so ist; endlich gelangen wir durch wissenschaftliches Denken dahin, die Nothwendigkeit zu erkennen; dann haben wir ein innerlich begründetes Urtheil, das ist aber ein Schluß; denn nur auf dem Wege des Schlusses können wir ein apodiktisches Urtheil fällen.

Man kann jedes Urtheil sowohl nach seiner Qualität, Quantität, Relation und Modalität betrachten. Z. B. „Dieser Mann kann sterben, wenn er von einem ungeschickten Arzte behandelt wird" ist singulär, affirmativ, problematisch, hypothetisch. Aber es kommt dem Redenden immer nur auf eine Kategorie an. Wenn ich die Urtheile nach ihrer Qualität und Quantität betrachte, so betrachte ich sie an sich (objectiv); die diesen Kategorien angehörigen Urtheile sind daher die einfachsten Gedankenformen. Betrachte ich die Urtheile nach Relation und Modalität,

so spreche ich als denkendes Subject mein subjectives Verhältniß zu dem Urtheil aus; daher sind diese Gedankenformen schwieriger und künstlicher.

8) Die formale Wahrheit der Urtheile wird von der Logik an drei Denkgesetze, allgemeine Principien, geknüpft.

a. Das Princip der Identität, A = A. Wird der Begriff A gesetzt, so ist er nichts Anderes als A. Zu diesem Princip treibt uns die Ueberzeugung von der beharrlichen Natur der Dinge, z. B. der Begriff „Fuchs" soll als „Fuchs" in eigentlicher Bedeutung des Worts, nicht in metaphorischer als Fuchs, d. i. rothes Pferd, oder als listiger Mensch genommen werden.

b. Das Princip des Widerspruchs (Principium contradictionis): Ein und derselbe Begriff kann nicht das Nämliche sein und auch nicht sein. Wenn einem A das Prädicat B beigelegt, sodann in demselben Sinne dem A das Prädicat B abgesprochen wird, so stehen diese beiden Urtheile im Widerspruch und eins muß ungültig sein, nämlich dasjenige, welches gegen das Princip der Identität verstößt und also eine contradictio in adjecto enthält. Nach diesem Princip darf man nicht denken: ein Ding sei roth und auch nicht roth.

Schon bei Begriffen wird ein solcher Widerspruch fühlbar, z. B. hölzernes Eisen, Messer ohne Heft, welchem die Klinge fehlt. Zuweilen ist jedoch der Widerspruch nur sprachlich und scheinbar, indem nicht ein und dieselbe Beziehung das Ganze bestimmt, z. B. Spitzkugel. Darauf beruht die rhetorische Figur des Oxymoron: die schweigende Flur predigt; geschäftiger Müssiggang; Concordia discors.

c. Das Princip des ausgeschlossenen dritten (Principium exclusi tertii oder Tertium non datur). Es besagt, daß contradictorisch entgegengesetzte Urtheile (A ist B, A ist nicht B) nicht beide falsch sein können. Ist das eine falsch, so ist das andere richtig. Ein drittes mittleres Urtheil gibt es nicht; z. B. Dieser Mensch ist entweder schuldig oder nicht schuldig.

Auf diese Principien kann man die Eintheilung der Urtheile nach der Modalität gründen. Das assertorische Urtheil beruht auf der Erkenntniß der Identität (A ist A, A ist nicht B), das problematische beruht darauf, daß weder es selbst, noch sein Gegentheil Widersprüche enthält (kann sein, kann auch nicht sein), das apodiktische beruht darauf, daß der Versuch, das entgegengesetzte Urtheil zu bilden, auf Widerspruch und Unmöglichkeit führt (muß sein, kann nicht sein).

III. Von den Schlüssen.

1) Die meisten Urtheile glauben wir nur auf Grund anderer Thatsachen oder Annahmen, aus denen sie, wie man sagt, folgen. Folgern heißt aus einem Urtheil ein anderes ableiten, das dieselben Begriffe, aber in einer neuen Form enthält. Diese neue Form darf aber nicht nur in sprachlicher Beziehung neu sein. Die Sätze: Kein Mensch ist unsterblich, denn Niemand ist vom Tode ausgenommen, sind keine Folgerung, sondern nur eine sprachliche Abänderung desselben Gedankens. Dagegen lassen sich Folgerungen ziehen durch Aequipollenz, Sub-

alternation, Opposition, Conversion und Contraposition der Urtheile.

a. Aequipollenz (Gleichgeltung der Urtheile): Jedes verneinende Urtheil: A ist nicht B, kann in ein Urtheil mit bejahender Form verwandelt werden, wenn die Verneinung mit dem Prädicate verbunden wird: A ist ein Nicht B, z. B. Kein Thier ist moralisch, jedes Thier ist ein nicht moralisches Wesen. Ebenso kann die Folgerung aus dem bejahenden Urtheil ein verneinendes machen: Alle Menschen sind endlich; kein Mensch ist ein nicht=endliches Wesen.

b. Subalternation (Unterordnung): Ein besonderes Urtheil ist dem allgemeinen, das sich von ihm nur in der Quantität unterscheidet, untergeordnet (subalternirt). Z. B. Alle Vögel legen Eier, folglich auch: Einige Vögel legen Eier. Man kann aber auch von der Ungültigkeit des untergeordneten Urtheils auf die Ungültigkeit des allgemeinen Urtheils schließen. Wenn z. B. „Einige Säugethiere haben Federn" falsch ist, so ist auch falsch: „Alle Säugethiere haben Federn." Von der Gültigkeit des untergeordneten Urtheils kann man aber nicht auf die Gültigkeit des Allgemeinen schließen, z. B. Einige Menschen sind lasterhaft. Daraus folgt nicht: Alle Menschen sind lasterhaft.

c. Opposition (Entgegensetzung): Die Urtheile: A ist B und A ist nicht B sind contradictorisch entgegengesetzt. Berücksichtigt man nun noch die Quantität, so ist dem Urtheile: Alle A sind B (alle Thiere haben willkürliche Bewegung) nicht blos entgegengesetzt das Urtheil: Alle A sind nicht B (alle Thiere haben nicht willkürliche Bewegung, der conträre Gegensatz), sondern auch das besonders verneinende (einige Thiere haben nicht willkürliche Bewegung).

d. Conversion (Umkehrung) ist die Vertauschung von Subject und Prädicat. Ein allgemein bejahendes Urtheil läßt sich meist nur verändert umkehren, weil das Prädicat meist einen weitern Umfang hat, z. B. Alle Vögel legen Eier. Umgekehrt nur: Einige Eier legende Wesen sind Vögel. Alle Krankheiten sind unangenehm. Einiges Unangenehme sind Krankheiten.

Ein besonders bejahendes Urtheil läßt sich unverändert umkehren: Manche Frauen sind Schriftsteller. Manche Schriftsteller sind Frauen.

Ein allgemein verneinendes Urtheil kann unverändert umgekehrt werden: Kein Müssiggänger kennt den Werth der Zeit. Keiner, der den Werth der Zeit kennt, ist ein Müssiggänger. Wo nichts zur gehörigen Zeit geschieht, da ist keine Ordnung. Wo keine Ordnung ist, geschieht nichts zur gehörigen Zeit.

e. Contraposition ist die Umkehrung (Conversion) verbunden mit Veränderung der Qualität des gegebenen Urtheils. Man verwandelt das gegebene durch Aequipollenz in ein entgegengesetztes und kehrt dieses um, z. B. Mancher Genuß ist nicht erlaubt, also Nichterlaubtes (Unerlaubtes), folglich ist manches Nichterlaubte ein Genuß. Alles Wirkliche ist zugleich möglich. Was nicht möglich ist, kann auch nicht wirklich sein.

2) Der Schluß ist eine Folgerung nach der logischen Nothwendigkeit, daß Alles, was von dem Allgemeinen ausgesagt wird, auch von dem ihm angehörigen Besonderen gilt. Der Schluß ist also diejenige Gedankenform, durch die ich etwas Besonderes aus dem ihm angehörigen Allgemeinen ableite. Der Name Schluß rührt davon her, daß die in ihm vorkommenden Urtheile an einander angeschlossen werden.

Der Zweck des Urtheilens ist, das Wesen des Subjects kennen zu lernen; der Zweck des Schlusses ist, diese Erkenntniß innerlich zu begründen, oder den nothwendigen Zusammenhang des Allgemeinen und Besonderen zu erkennen, das ist das wahrhaft philosophische Erkennen.

3) Nur solche Urtheile können durch einen Schluß bewiesen werden, in denen vom Subject etwas ausgesagt wird, was in dem allgemeinen Wesen desselben begründet ist.

Urtheile, die keine eigentlich logischen sind, z. B. der Knabe hat das Bein gebrochen, können nicht logisch oder durch einen Schluß, sondern nur durch einen thatsächlichen Nachweis bewiesen werden. Ebenso können nur solche logische Urtheile durch einen Schluß bewiesen werden, welche von einem allgemeinen abgeleitet werden können, die also etwas Besonderes enthalten.

Ganz allgemeine Urtheile, die nicht aus anderen abgeleitet, also nicht logisch bewiesen werden können, die aber allgemein als richtig anerkannt werden müssen, heißen Axiome oder Principien, Grundsätze, weil sie uns unmittelbar gewiß sind, z. B. der Satz der Identität &c.

Hypothesen sind allgemeine, vorläufige Annahmen, aus denen bekannte Thatsachen ihre Erklärung finden. Fast Alles, was jetzt geltende, erklärende Theorie ist, war einst Hypothese, z. B. Bewegung der Erde um die Sonne, Lehre von der Gravitation, von der Undulation des Lichts &c. „Hypothesen sind die Brücken aus dem Chaos der Kenntnisse in die gebildete Welt der Erkenntniß, Versuche, zu organisiren, unumgänglich bei allen Anfängen der Wissenschaft.“ (K. v. Raumer.) Wodurch unterscheidet sich die Hypothese von der Fiction? Postulate sind constructive Forderungen, deren Möglichkeit unmittelbar einleuchtet, z. B. Zwischen zwei Punkten eine gerade Linie zu ziehen. Das Lemma ist ein Satz (Hülfssatz), den ich als in einer andern Wissenschaft bewiesen für jetzt herübernehme.

4) Der Schluß, als Ableitung eines besondern Urtheils aus einem allgemeinen, enthält nothwendig zwei Urtheile, das allgemeine und das besondere, die meist auch in zwei Sätzen ausgesprochen werden:

Da alle Menschen sterblich sind, oder: Alle Menschen sind sterblich,
so ist auch Cajus sterblich; folglich auch Cajus.

Aber in dem „so auch“ oder „folglich auch“ ist, wenn man genauer zusieht, ein drittes Urtheil enthalten, nämlich dies, daß das abgeleitete Urtheil nothwendig ein richtiges sein muß, weil sein Subject in dem Subject des allgemeinen Urtheils mit eingeschlossen ist. Die Logik lehrt daher, daß der vollständige Schluß (Syllogismus) aus drei Urtheilen oder Sätzen besteht. Diese sind:

a. Der Obersatz (propositio major), welcher das allgemeine Urtheil enthält: Alle Menschen sind sterblich.

b. Der Untersatz (propositio minor), welcher die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine enthält: Cajus ist ein Mensch. Diese beiden Sätze heißen Prämissen (enuntiationes praemissae), sie enthalten die Materie, den Stoff des Schlusses, d. h. sie sind die Gründe, der Schlußsatz ist die Folge.

c. Der abgeleitete Satz, der Schlußsatz (conclusio): Folglich ist Cajus sterblich. Der Schlußsatz kann keinen neuen Begriff

(terminus) enthalten. Die im Schlußsatze stattfindende Verbindung der Begriffe nennt man die Form des Schlusses.

Diese drei Acte, die zu einem Schlusse gehören, unterscheidet man nur in der Logik künstlicher Weise, in Wirklichkeit wird die Subsumtion mit der Conclusion stillschweigend in einen Satz zusammengezogen: Alle Menschen sind sterblich, folglich ist auch Cajus sterblich. Der allgemeine Satz (der Obersatz) kann mit einer kausalen Conjunction vorangehen oder folgen: Da (weil) alle Menschen sterblich sind, so ist auch Cajus sterblich, oder Cajus ist sterblich, weil alle Menschen sterblich sind. Ja die allgemeinen Urtheile sind meist so bekannt, daß man sie häufig nicht mehr vollständig anführt, sondern nur durch einen Zusatz, der den begründeten Begriff enthält, kurz andeutet, so daß aus den drei Sätzen ein einziger zusammengedrängter (prägnanter) Satz entsteht: Cajus ist als Mensch sterblich. Dieses „als Mensch", gleichbedeutend mit „weil er ein Mensch ist", ist der eigentlich begründende Begriff. Dieser begründende Begriff, terminus medius (Mittelbegriff) genannt, ist in den ausgeführten Schlüssen den beiden Prämissen gemeinschaftlich und enthält den Grund ihrer Verbindung. Das Prädicat des Obersatzes (prop. major) (sterblich) heißt terminus major (Oberbegriff); es ist zugleich Prädicat des Schlußsatzes. Das Subject des Untersatzes (prop. minor) (Cajus) heißt terminus minor (Unterbegriff); er ist zugleich auch Subject des Schlußsatzes. Der term. medius, der Subject des Obersatzes und Prädicat des Untersatzes ist, steht also in der Mitte zwischen dem term. major und t. minor, so daß er sie verbindet, und es durch seine Vermittelung möglich wird, daß ich mit Nothwendigkeit den t. major dem t. minor beilege.

Jeder der drei termini kommt zweimal vor, aber der term. major nur als Prädicat des Ober- und Schlußsatzes, der t. minor nur als Subject des Unter- und Schlußsatzes, der term. medius aber als Subject des Obersatzes und als Prädicat des Untersatzes, und darin liegt seine begründende und vermittelnde Kraft: Alle Menschen (t. medius) sind sterblich (t. major),
Cajus (t. minor) ist ein Mensch (t. medius),
also ist auch Cajus (t. minor) sterblich (t. major).

Der begründende Begriff (term. medius) kann in verschiedener Form auftreten. Vergleiche folgende Schlüsse und bilde sie schulmäßig: Mit aufrichtiger Selbsterkenntniß (term. med.) unterwarf sich Blücher der höheren Einsicht Anderer. Cato wollte bei seiner unerschütterlichen Charakterfestigkeit (t. med.) lieber sterben, als sich seinen Gegnern ergeben. Held (t. med.) Ziethen fürchtete keinen Feind. Der gerechte (t. med.) Gott wird die Sünde bestrafen.

Die Logik nennt die Schlüsse, welche nicht die schulgemäße Form haben, unvollständige (abgekürzte, zusammengezogene oder versteckte) Schlüsse, Enthymeme (ἐνθυμήματα, weil man die Ausführung ἐν θυμῷ, im Geiste zurückhält).

Wie es abgekürzte Schlüsse gibt, so kann auch jede Prämisse und die Conclusion aus mehreren Sätzen bestehen, so daß man sich gewöhnen muß, aus der sprachlichen Form den logischen Inhalt auszusondern. Es kann ein großer Theil einer Abhandlung oder Rede die Prämissen entwickeln und daraus den Schluß ziehen. So ist z. B. der Richterspruch ein Schluß, in dem der betreffende Gesetzesparagraph der Obersatz, der Nachweis des Richters, daß das vorliegende Verbrechen darunter gehört, der Untersatz und das Erkenntniß die Conclusion ist.

5) Die Gesetze für den regelmäßigen Schluß sind:

a. Von den beiden Prämissen muß wenigstens eine bejahend sein. Aus rein verneinenden Prämissen folgt nichts: Keine Tugend ist ein Laster, kein Geiz ist eine Tugend. Hier würde der Form nach folgen: Kein Geiz ist ein Laster. Das ist aber materiell falsch. Dagegen folgt das richtige: Jeder Geiz ist ein Laster, nicht aus den Prämissen, sondern nach III, 1 c. S. 123.

b. Wenigstens eine Prämisse muß ein universelles Urtheil sein, denn aus rein particulären Prämissen folgt nichts.

c. Der Schlußsatz hat die Natur des schwächeren Theils der Prämissen. Im Vergleich mit einem bejahenden ist das verneinende, im Vergleich mit einem allgemeinen das besondere Urtheil der schwächere Theil.

6) Nach der Relation theilt man die Schlüsse in kategorische, hypothetische und disjunctive Schlüsse, je nachdem der Obersatz ein kategorisches, oder disjunctives Urtheil ist.

a. Kategorisch: Alle Menschen sind sterblich,
Cajus ist ein Mensch,
folglich ist Cajus sterblich.

b. Hypothetisch: Wenn es regnet, wird es naß;
nun regnet es,
folglich wird es naß.

Wenn zwei Dreiecke gleiche Grundlinien und gleiche Höhe haben, so sind sie gleich; nun sind sie aber gleich, folglich haben sie gleiche Grundlinien und gleiche Höhen. (Auch: nun haben diese Dreiecke gleiche Grundlinien und gleiche Höhen, folglich sind sie gleich, oder: Nun sind diese Dreiecke aber nicht gleich, folglich haben sie auch nicht gleiche Grundlinien ꝛc.) Nur solche Bedingungen können den Obersatz eines Schlusses bilden, die einen allgemeinen, unbezweifelt wahren Gedanken enthalten, denn wenn dies nicht der Fall ist, so läßt sich nichts daraus schließen. Darum läßt sich der Bedingungssatz auch in ein kategorisches Urtheil zusammenfassen: Wer athmet, lebt ꝛc.

c. Disjunctiv: Alle Winkel sind entweder stumpfe, oder rechte, oder spitze;
dieser Winkel ist weder ein rechter, noch ein stumpfer, folglich ist er ein spitzer. (Oder: Dieser Winkel ist ein spitzer, folglich ist er weder ein rechter, noch ein stumpfer.)

Auch der disjunctive Schluß ist seinem Wesen nach nicht vom kategorischen unterschieden. Da nämlich im Obersatze, dem disjunctiven Urtheile, dem Subjecte verschiedene Prädicate beigelegt werden, von denen jedes alle anderen ausschließt, so müssen natürlich im Untersatze alle Prädicate des Subjects bis auf eins in diesem besondern Falle ausgeschieden werden, so daß dann dieses eine im Schlußsatz als allein richtig sich ergiebt. Erkläre die zweite Form!

Besteht der disjunctive Obersatz aus zwei Gliedern, so nennt man ihn Dilemma (zwiefache Annahme): Wenn Gott uns täuschen könnte, müßte er entweder die Wahrheit nicht wissen, oder sie uns nicht offenbaren wollen; nun ist das Erste nicht möglich wegen seiner All-

wissenheit, das Zweite nicht wegen seiner Güte; also kann uns Gott nicht täuschen.

Der mit dem Dilemma gebildete, in der Polemik viel gebrauchte Schluß heißt der Hörnerschluß (Syllogismus cornutus), weil die beiden Glieder des Obersatzes sich wie Hörner gegen den Feind wenden.

Besteht der Obersatz aus drei oder mehreren Gliedern, so heißt er Trilemma oder Polylemma.

Berühmt ist der mit einem Trilemma gebildete hypothetisch-disjunctive Schluß, mit dem Leibnitz seinen Optimismus (die Lehre von der besten Welt) bewiesen hat: „Wenn unsere Welt nicht die beste wäre, so hätte Gott eine bessere entweder nicht gekannt, oder nicht schaffen wollen, oder nicht schaffen können. Nun ist der erste Fall unmöglich wegen seiner Allwissenheit, der zweite wegen seiner Allgüte und der dritte wegen seiner Allmacht. Also ist unsere Welt die beste."

Natürlich entsteht ein Fehlschluß oder Trugschluß, wenn in dem disjunctiven Obersatz nicht alle Glieder, die möglich sind, aufgeführt werden. Da sich dies nicht immer erkennen läßt, so werden disjunctive Schlüsse leicht zu Sophismen (absichtlichen Trugschlüssen) verwandt, z. B. Wenn das Gebet nothwendig und nützlich wäre, so könnte es dieses sein, entweder weil Gott nicht allwissend wäre, und man ihm erst seine Bedürfnisse offenbaren müßte; oder weil er nicht gütig wäre, und man ihn erst erweichen müßte; oder weil er veränderlich wäre, und man so Gottes Rathschlüsse dadurch umändern könnte. Nun aber ist alles dies gotteslästerlich. Also ist das Gebet nicht nothwendig und nützlich. (Was fehlt?)

7) Die Logik hat, weil sie die äußere Form des Schlusses als etwas Wesentliches betrachtet, nach der verschiedenen Stellung des Mittelbegriffs (t. med.) zunächst vier Schlußfiguren unterschieden. Man bezeichnet dabei den Unterbegriff mit S, den Oberbegriff mit P, den Mittelbegriff mit M.

a. Erste Figur. Der Mittelbegriff ist Subject des Obersatzes und Prädicat des Untersatzes:

M = P	Alle Menschen sind sterblich,	Alle Sonnen leuchten,
S = M	Cajus ist ein Mensch,	Alle Fixsterne sind Sonnen,
S = P	folglich ist Cajus sterblich.	Alle Fixsterne leuchten.

Diese Schlußfigur ist die Grundlage der ganzen Lehre vom Schlusse, denn ihre Schlüsse beruhen auf der Subsumtion, so daß das, was von der Gattung gilt, auch von der Art gilt.

b. Zweite Figur. Der Mittelbegriff ist Prädicat des Ober- und Untersatzes:

P = M Alle Raubthiere fressen Fleisch,
S = M kein Wiederkäuer frißt Fleisch,
S = P folglich ist kein Wiederkäuer ein Raubthier.

Diese Figur führt zum verneinenden Schlusse, welcher sowohl ein allgemeiner, als ein besonderer sein kann, je nachdem die verneinende Prämisse allgemein oder particulär ist. Diese Schlüsse verhüten Irrthümer, berichtigen Annahmen und beschränken sie auf engere Kreise; aber für die Erkenntniß des Wirklichen bilden sie nur einen Durchgangspunkt.

c. Dritte Figur. Der Mittelbegriff ist Subject des Ober- und Untersatzes:

M = P Alle Pferde sind Einhufer,
M = S alle Pferde fressen Pflanzen,
S = P folglich einige Pflanzenfresser sind Einhufer.

d. Vierte Figur. Der Mittelbegriff ist Prädicat des Obersatzes und Subject des Untersatzes:

P = M Alle Salze sind Mineralien,
M = S alle Mineralien sind unorganisch,
S = P folglich einiges Unorganische ist Salz.

8) Die vier Schlußfiguren wurden wieder dadurch vervielfältigt, daß man jeden einzelnen Satz des Schlusses, den Ober-, Unter- und Schlußsatz, je nachdem er allgemein bejahend (bezeichnet nach II, 5 d. mit A), oder allgemein verneinend (E), oder particulär bejahend (J), oder particulär verneinend (O) war, betrachtete. Dadurch bildete man neue Schlüsse oder Schematen, z. B. AAA, AJJ, EAE, EJO ꝛc. Auf diese Weise unterschied man vierundsechszig Arten Schlüsse, von denen aber die Logik nur neunzehn für brauchbar hält, weil man zu Spitzfindigkeiten und Monstrositäten kam, die allem wirklichen Denken Hohn sprechen.

Zur bequemeren Bezeichnung dieser Formeln wendeten die Scholastiker seit dem 13. Jahrhundert dreisilbige Wörter an, in denen der Vocal der ersten Silbe den Obersatz, der der zweiten den Untersatz, der der dritten den Schlußsatz bezeichnete. Man sah bei der Wahl der Wörter natürlich nur auf die Vocale, nicht auf den Sinn, z. B. sagte man statt AAA Barbara, statt EAE celarent ꝛc. Diese Wörter, von denen jedes eine besondere Schlußweise bezeichnen sollte, wurden zum leichteren Behalten in folgende Verse gebracht:

Barbara, celarent primae (sc. figurae), darii ferioque;
Cesare, camestres, festino, baroco secundae;
Tertia grande sonans recitat: darapti, felapton;
Disamis et datisti, nec non bocardo, ferison;
quart' bamalip, calemes, dimatis, fesapo, fresison.

Bei Prüfungen fragte man kurz: Kannst Du einen Schluß Barbara bilden? Wir geben einige Beispiele:

Bar-	Alle Verbrechen sind strafbar,	Ce-	Kein Wiederkäuer frißt Fleisch,
ba-	jeder Betrug ist ein Verbrechen,	sa-	alle Raubthiere fressen Fleisch,
ra.	also ist jeder Betrug strafbar.	re.	also ist kein Raubth. ein Wiederk.
Ce-	Kein Mensch ist vollkommen,	Ba-	Alle Helden haben Muth,
la-	jeder Künstler ist ein Mensch,	ro-	Cajus hat keinen Muth,
rent.	also ist kein Künstler vollkommen.	co-	also ist Cajus kein Held.

9) Trugschlüsse oder Sophismen heißen die Schlüsse, welche in der Absicht zu täuschen gebildet sind. Diese Absicht konnte man dadurch leicht erreichen, daß man einen unrichtigen Gedanken in die Form eines Schlusses kleidete, weil der logische Schluß wegen seiner künstlichen Form nicht immer leicht zu durchschauen ist. Die Logik selber gab durch die falsche Erklärung des Urtheils, das Subject gleich dem Prädicat, Anlaß zu einem Theile dieser falschen Schlüsse; denn wenn jene Erklärung des Urtheils wahr ist, so ist der Schluß nichts anders als der

mathematische Satz: Wenn zwei Größen einer dritten gleich sind, so sind sie selber gleich. Suche die Fehler in folgenden Schlüssen:

Die Palme ist ein Baum,
Der Schlagbaum ist ein Baum,
Also ist die Palme ein Schlagbaum.

Jeder Vogel hat zwei Füße,
Jeder Mensch hat zwei Füße,
Also ist jeder Mensch ein Vogel.

Kein Pferd ist ein Löwe,
Jeder Löwe hat vier Füße,
Also hat kein Pferd vier Füße.

Alt ist ein Beiwort,
Friedrich ist alt,
Also ist Friedrich ein Beiwort.

In vielen Trugschlüssen liegt der Fehler darin, daß das allgemeine Urtheil, aus dem der Schluß abgeleitet werden soll, nur scheinbar ein allgemeines, in der That ein sehr unvollkommenes oder sehr ungenau ausgedrücktes ist, z. B. Was du nicht verloren hast, das hast du; Hörner (Frau, 1000 Thlr. ꝛc.) hast du nicht verloren; folglich hast du Hörner. Jemand sagte zum Diogenes: Was ich bin, bist du nicht; ich bin ein Mensch; folglich bist du kein Mensch.

Manche Urtheile werden allgemein ausgesprochen, obgleich sie nur in gewisser Einschränkung, die Jeder stillschweigend hinzufügt, wahr sind. Wer nun diese Einschränkung nicht macht und die wörtliche Form des Urtheils festhält, kann daraus Sophismen herleiten: Den Ausspruch des Epimenides von Kreta: „Die Kreter sind immer Lügner, böse Thiere und faule Bäuche“, führt Paulus Tit. 1, 12 an mit dem Urtheil: „Dies Zeugniß ist wahr.“ Man machte daraus den Schluß: Der Kreter Ep. sagt: „Die Kreter sind Lügner.“ Wenn dies Zeugniß wahr ist, so ist auch Ep. ein Lügner, denn er ist ein Kreter; wenn aber Ep. ein Lügner ist, so ist sein Urtheil über die Kreter nicht wahr, folglich reden die Kreter die Wahrheit; wenn aber die Kreter die Wahrheit reden, so sagt auch Ep. die Wahrheit, folglich ist sein Zeugniß wahr. Wenn aber dies Zeugniß wahr ist, so ist auch Ep. ein Lügner ꝛc. — und so geht die Schraube ohne Ende fort.

10) Gleichartige Schlüsse können zusammengesetzt, verkettet werden; wenn der Schlußsatz des ersten zur Prämisse des zweiten gemacht wird, so entsteht die Schlußkette.

1) Wer mäßig ist, bleibt gesund; der Weise ist mäßig; folglich bleibt der Weise gesund. 2) Wer gesund bleibt, ist nicht verstimmt; der Weise bleibt gesund; folglich ist der Weise nicht verstimmt. 3) Wer nicht verstimmt ist, ist glücklich; der Weise ist nicht verstimmt; also ist der Weise glücklich.

Der vorangehende Schluß heißt Vorschluß, der nachfolgende Nachschluß.

An die Schlußkette lehnt sich der Kettenschluß (Sorites, Häufelschluß), welcher die mittleren Schlüsse ausläßt und nur einen Schlußsatz zieht, der die beiden in der ersten und letzten Prämisse ausschließlich enthaltenen Begriffe mit einander verknüpft.

Wer klug ist, ist mäßig; wer mäßig ist, ist auch beständig; wer beständig ist, ist auch unverwirrt (nicht verstimmt); wer unverwirrt ist, ist ohne Traurigkeit; wer ohne Traurigkeit ist, ist glücklich; folglich ist der Kluge glücklich. (Seneca.)

Der Sorites ist sehr oft ein Trugschluß, namentlich wenn von einem Satze ausgegangen wird, der selbst des Beweises bedarf, z. B.

der Weise ist tapfer; jeder Tapfere ist unerschrocken; jeder Unerschrockene besitzt Seelenruhe; wer Seelenruhe besitzt, ist glücklich; folglich ist der Weise glücklich. Dieses Vorausschicken einer Prämisse als allgemein geltend, obgleich sie erst des Beweises bedarf, nennt die Logik petitio principii und den durch einen solchen Fehler erhaltenen Beweis einen erschlichenen Beweis.

Der petitio principii sehr nahe kommt der Zirkelbeweis. Er findet statt, wenn man:

a. aus einem unbewiesenen Satze einen identischen Schlußsatz entwickelt: die Seele ist einfach und unvergänglich; folglich unsterblich;

b. das aus einem Satze Erschlossene wieder zur Begründung dieses Satzes selbst anwendet: die Vögel finden ihre Heimath wieder, folglich haben sie Ortssinn; und weil sie Ortssinn haben, so finden sie ihre Heimath wieder.

11) Von Trug- und Fehlschlüssen führen wir an:

Gellius erzählt: Der Rhetor Korax sagte zu seinem Schüler Tisias, als er ihn entließ: „Du sollst mir nicht eher das Honorar bezahlen, als bis du deinen ersten Proceß gewonnen hast.“ Tisias führte aber überhaupt keine Processe. Da verklagte ihn Korax und hoffte auf jeden Fall sein Honorar zu bekommen. Er sagte vor Gericht: „Auf beide Weisen mußt du mir das Honorar geben, sowohl wenn gegen dich entschieden wird, als auch wenn für dich; denn wenn gegen dich entschieden wird, bist du mir das Honorar nach dem Urtheil schuldig; wenn aber für dich entschieden wird, bist du mir das Honorar schuldig, weil du den Proceß gewonnen hast.“ „Ich könnte“, sagte dagegen Tisias, „deine schwankende Annahme schon dadurch widerlegen, daß ich den Proceß nicht selber führte, sondern ihn durch einen Anwalt führen ließ. Aber es macht mir der Sieg mehr Vergnügen, wenn ich nicht nur im Rechtshandel, sondern auch in jenem Beweise dich überwinde. Lerne also, weiser Lehrer, daß ich auf keine Weise dich zu bezahlen brauche; denn wenn die Richter für mich entscheiden, so schulde ich dir nichts nach dem Richterspruche, weil ich den Proceß gewonnen habe; wenn sie aber gegen mich entscheiden, so schulde ich dir nichts nach dem Vertrage, weil ich den Proceß nicht gewonnen habe.“ Der Handel schien den Richtern so zweifelhaft, daß sie die Sache auf die lange Bank schoben.

Die von den Alten „Kahlkopf“ und „Haufen“ genannten Trugschlüsse beruhen darauf, daß die Begriffe Kahlkopf und Haufe quantitativ sich nicht scharf begrenzen lassen und also vieldeutig sind. Niemand kann sagen, wie viel Haupthaare fehlen müssen, damit der Kahlkopf da sei, und ebenso kann Niemand sagen, wie viel Körner, Halme &c. zu einem Haufen gehören müssen. Wenn man nun diesen unbestimmten Quantitätsbegriffen stillschweigend den Begriff bestimmter Größen unterschiebt, dann kann man folgende Sophismen bilden. Wird Jemand ein Kahlkopf, wenn ich ihm von seinen vollen Haupthaaren eins ausziehe? Nein. Wird er es, wenn ich noch eins ausziehe? Nein. So kann man fortfahren, bis keins mehr da ist und doch sagen: folglich ist er auch jetzt noch kein Kahlkopf. Fällt aber der Andere ein und sagt: Jetzt ist er ein Kahlkopf geworden, so macht der Sophist den andern Trugschluß: Folglich macht die Wegnahme eines Haares einen Kahlkopf. Ebenso ist es beim Haufen.

12) Sehr wichtig ist der Rückschluß. Während der eigentliche Schluß von der Ursache und dem Grunde auf die Wirkung und die Folge schließt, schließt man im Rückschluß umgekehrt von der Wirkung und Folge auf die Ursache und den Grund, auch von der äußern Erscheinung auf das innere Wesen, von dem Werke auf den Urheber, von der That auf den Thäter, von den Symptomen auf die Krankheit, von den Umrissen des Schattens auf die Gestalt des Körpers, der ihn geworfen hat. Bei allen regelmäßigen Körpern und Figuren brauchen uns nur gewisse wesentliche Theile gegeben zu sein und wir machen von ihnen den Rückschluß auf das Ganze (z. B. beim Dreieck, Parallelogramm, Kreise). In der Mathematik sind viele Schlüsse ergänzende Rückschlüsse (z. B. Wenn in zwei Dreiecken zwei Seiten und der eingeschlossene Winkel sich gleich sind, so sind die Dreiecke congruent). Die Schlüsse der Mathematik sind rein logische Schlüsse, in denen von den allgemeinen Sätzen (Axiomen, Definitionen und bereits bewiesenen Sätzen) Anwendung auf einen besondern Fall gemacht wird.

Da nicht alle Urtheile durch den logischen Schluß begründet werden können, aber die Wahrheit eines Urtheils auch auf anderen Wegen bewiesen werden kann, so handelt die Logik in der Methodenlehre auch von den übrigen Formen des Beweises.

B. Die Methodenlehre.

1) Die Methodenlehre gibt die Regeln an, nach welchen die einzelnen Elemente des Wissens, Begriffe, Urtheile und Schlüsse, zu bearbeiten und in einen wissenschaftlichen Zusammenhang (in ein System) zu bringen sind. Die Verfahrungsweise, durch die eine rohe Masse von Erkenntnissen die rechte wissenschaftliche Gestalt erhält, heißt Methode. Die Methodenlehre handelt, da man 1) die Wahrheiten ihrem Inhalte nach deutlich erkennen muß, wozu Erklärungen dienen, 2) den Umfang derselben durch Eintheilungen klar überschauen und 3) den Zusammenhang derselben durch Beweise überzeugend nachweisen muß, I. von den Erklärungen, II. von den Eintheilungen, III. von den Beweisen.

I. Von den Erklärungen.

2) Die Erklärung hat den Begriff klar und deutlich zu machen (A. 9). Es ist davon schon unter A. I, 10, 20—21 gehandelt, so daß hier nur die mit der eigentlichen Begriffserklärung (der Definition) verwandten Erklärungen zu erwähnen sind.

a. Die Distinction, die vorläufige Unterscheidung eines Begriffs von andern, mit denen er verwechselt werden könnte, so daß also die Distinction der Definition vorausgeht.

Beispiele: Die Kiefer unterscheidet sich von der Tanne und Fichte, daß bei ihr zwei Nadeln aus einer Scheide hervortreten, bei der Tanne und Fichte jede Nadel einzeln steht. Land, Feld, Acker; ihnen ist gemeinsames Genus: trockene Erdfläche, der Unterschied ist: Land = Gegensatz des Wassers, Feld = fruchtbares Land, Acker = bebautes Feld. Distinguire Weg, Pfad, Bahn; weise, klug, verständig; sehen, gucken, schauen, gaffen, blicken. Wichtig ist die Distinction bei synonymen Ausdrücken.

b. Die Beschreibung ist die veranschaulichende Schilderung eines Gegenstandes, in welcher zur genaueren Charakterisirung wesentliche und außerwesentliche Merkmale gebraucht werden. Sie wird vorzüglich in den Naturwissenschaften gebraucht.

c. Die Erörterung (Exposition) mittelt die Stelle aus, welche der Begriff zu coordinirten und höheren Begriffen einnimmt, z. B. die Gefühle sind Zustände der Vorstellungen, und stehen mitten zwischen den Vorstellungen und Begehrungen.

d. Die Erläuterung (Illustration, Exemplification) ist die Veranschaulichung des Begriffs durch Beispiele.

Das Spiel dient zur Erholung des Geistes von anstrengenden Geschäften und zur Unterhaltung und stärkt zugleich den Körper, wie z. B. das Ballschlagen, Kegelschieben, Schlittschuhlaufen.

e. Die Entwickelung (Explication) ist die Hervorhebung nahe zusammenhängender Begriffe, welche sie von einander unterscheidet und aus der Verwickelung löst.

Faul, träge, laß und lässig werden oft mit einander verwechselt, als ob sie nur den Mangel an der gehörigen Anwendung der Kräfte bedeuteten; sie sind aber gradweise unterschieden. Den höchsten Grad bezeichnet faul als innere Verderbtheit, die sich bis zur gänzlichen Nichtanwendung der Kräfte steigert. Träge bezeichnet einen geringeren Grad als faul, und wird zunächst gesagt, insofern der Mangel an gehöriger Anwendung seiner Kräfte daraus hervorgeht, daß das Subject sich nicht zur Thätigkeit oder Anstrengung bestimmen will, oder es nicht vermag. Ein Mensch z. B., der wohl thätig ist, aber sich nicht anstrengen mag, ist träge. Laß ist derjenige, der nicht so thätig in etwas ist, daß er darin vorwärts kommt, sondern zurückbleibt, also derjenige, dem es an Mühe und Eifer zur gehörigen Anwendung seiner Kräfte fehlt. Das von laß abgeleitete lässig bezeichnet denjenigen, dem die Laßheit eigen ist.

Man macht auch einen Unterschied zwischen analytischen Erklärungen, welche den gegebenen Begriff in seine Merkmale auflösen, und synthetischen Erklärungen, welche den Begriff entstehen lassen (genetische Erklärungen A. I, 21).

II. Von den Eintheilungen.

3) Die Eintheilung (Division) gibt den Umfang des Begriffs an, oder zerlegt die Gattung in ihre Arten. Man unterscheidet bei jeder Eintheilung drei Stücke: 1) das Eintheilungsganze, 2) die Eintheilungsglieder (membra divisionis) und 3) den Eintheilungsgrund (principium div.). Da darüber schon A. I, 13—18 gehandelt ist, so sind hier nur noch die Regeln für die Dicho-, Tricho- und Polytomie zu geben.

a. Die Dichotomie unterscheidet in der Regel nach der Form A und Non A. Sie beruht dann auf dem contradictorischen Gegensatze (A. I, 11) oder dem Widerspruche und hat den Vorzug formeller Schärfe und zugleich, weil Alles unter den Widerspruch fallen muß, den der unbedingten Vollständigkeit.

Alle Menschen sind entweder Europäer oder Nicht-Europäer, alle Naturgegenstände organische oder unorganische, alle Thiere sind entweder Wirbelthiere oder wirbellose.

Die Schwäche der Dichotomie liegt in dem negativen Theile; läßt sich derselbe positiv fassen, so ist sie gerechtfertigt. So unterscheidet man z. B. coordinirende und subordinirende (statt nicht coordinirende) Conjunctionen. Die Dichotomie kann eine positive Erkenntniß wesentlich vorbereiten, wenn man die negative Hälfte wieder dichotomisch zerlegt, indem man dadurch für einen Theil der Subdivision positive Merkmale erhält, z. B. Nützliches und nicht Nützliches, Letzteres getheilt in Schädliches und nicht Schädliches.

b. Die Trichotomie (Dreitheilung) entsteht aus zwei Dichotomien, sobald die negativen Theile zu positiven erhoben werden.

Die Winkel zerfallen in rechte und nicht rechte, die letzteren sind wieder stumpfe und nicht stumpfe, nämlich weder stumpfe noch rechte, sondern spitze.

Die Trichotomie ist da gerechtfertigt, wo zwei Gegensätze (A. I, 11) weiß und schwarz, Hochmuth und Kleinmuth auseinander treten und zwischen diesen sich eine Vermittelung findet. Man kann dann entweder von dem Mittelpunkte nach beiden Endpunkten (in der Aesthetik bildet das Schöne im engern Sinne den Mittelpunkt zwischen dem Erhabenen und Lieblichen), oder von den beiden Gegensätzen zum Mittelpunkte gehen. Man unterscheidet nachahmende (Sculptur, Malerei) und frei gestaltende Künste (Architektur, Musik); zwischen beiden steht die Poesie.

c. Die Tetrachotomie (Viertheilung), sobald sie nicht aus zwei Dichotomien hervorgeht, und die Polytomie (Vieltheilung) lassen sich nicht weiter bestimmen, nur gilt die Regel, daß die Eintheilung der Natur der Gegenstände entsprechen muß.

Vergl. die Wirbelthiere zerfallen in Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische; die Weltkörper sind Fixsterne, Planeten, Nebenplaneten, Kometen und Feuerkugeln. Eintheilungen des Pflanzenreichs von Linné, Decandolle ꝛc.

4) Die Hauptregeln über die Form der Eintheilung sind:

a. Die Eintheilung darf weder zu eng noch zu weit sein.

Die Eintheilung ist zu weit, wenn sie ein Theilungsglied enthält, welches nicht im Umfange des Begriffs liegt, wenn sie also mehr enthält, als sie sollte, z. B. das Ausgedehnte zerfällt in Körper, Flächen, Linien und Punkte. Zu eng ist die Eintheilung, wenn die Theilungsglieder das Ganze nicht erschöpfen, z. B. die Dreiecke zerfallen in solche, in welchen alle drei Seiten gleich, und in solche, in welchen alle drei Seiten ungleich sind (es fehlen z. B. die gleichschenkeligen).

b. Der Eintheilungsgrund muß erschöpfend sein und bis zu Ende festgehalten werden (vergl. I, 16).

c. Die Eintheilung muß stetig sein, d. h. sie muß von den nächsten und unmittelbaren Gliedern zu den entfernteren mittelbaren in gleicher Weise fortschreiten, damit kein Sprung entstehe.

Ein Sprung wäre es, die rothblütigen Thiere gleich in Pferde, Hunde ꝛc. einzutheilen (welche Glieder fehlen?).

d. Die Theilungsglieder müssen sich vollständig ausschließen.

e. Die Eintheilung muß alle ihre Glieder positiv bestimmen, sonst entsteht uns eine zu dürftige Kenntniß der einzutheilenden Sphäre.

Beurtheile: Die Bücher sind theils nützlich, theils angenehm, theils berühmt. Die Blätter sind entweder rundlich, oder länglich, oder gezähnt.

III. Von den Beweisen.

5) Der Beweis ist die durch Schlüsse geschehende Ableitung eines gültigen Urtheils aus der Gültigkeit anderer Urtheile. Daher ist das ganze Schlußverfahren Beweisverfahren (A. III). Unbedingt gewiß und keines Beweises fähig sind die Axiome, von denen wir noch die Hypothesen und Postulate unterschieden haben (A. III. 3), diese bedürfen keines Beweises, aber aus ihnen gehen die Lehrsätze (Theoreme) hervor, welche des Beweises bedürftig und fähig sind.

6) Der Beweis muß in seinen Beweisgründen (Prämissen) Beweiskraft haben. Man unterscheidet an einem Beweise, den Beweisgang, das Beweisverfahren (die Methode), den Beweisgrad und die Beweisart.

a. Der Beweisgang ist der synthetische und analytische, der progressive und regressive, der deductive und inductive.

b. Das Beweisverfahren ist direct oder indirect, ostensiv oder apagogisch.

c. Der Beweisgrad ist apodictisch (Wahrheitsbeweis) oder problematisch (Wahrscheinlichkeitsbeweis).

d. Die Beweisart ist eigentlicher Beweis, die Widerlegung, der Streit.

7) a. Der Beweisgang kann progressiv sein, wenn er von den Beweisgründen (den Prämissen) zu dem Schlußsatze, dem zu Beweisenden, vorwärts geht, er heißt dann auch deductiver oder synthetischer Beweis. Ich gehe dabei von dem Allgemeinen auf das Besondere und Einzelne, bilde einen Syllogismus. Umgekehrt gehe ich in dem regressiven, analytischen oder inductiven Beweise von dem zu beweisenden Satze aus zu den Beweisgründen. Ich gehe also in der Induction von dem Besonderen zum Allgemeinen, betrachte das Einzelne und vergleiche mehrere Dinge einer Art, um ein gemeinsames Merkmal zu finden, welches ich als einen allgemeinen Gedanken hinstelle, und behaupte nun, daß auch alle übrigen Dinge dieser Art, die ich noch nicht gesehen habe, dieses Merkmal haben müssen; die Induction ist daher ein Schluß, welchen ich vom bekannten Einzelnen auf ein bis jetzt noch unbekanntes Allgemeine mache. Auf diese Weise hat man von jeher z. B. das Wesen der Naturkörper bestimmt. Natürlich kann auch der Fall eintreten, daß in Folge neuer Beobachtungen und Entdeckungen eine Begriffsbestimmung abgeändert werden muß, weil sich ergibt, daß ein Merkmal, welches bisher nach dem Inductionsschlusse als allgemein und nothwendig angenommen wurde, doch nicht allgemein ist. Da der Nachweis des Einzelnen nicht leicht geführt werden kann, so gewährt der Inductionsbeweis nicht absolute Gewißheit, sondern gehört zu den Wahr-

scheinlichkeitsbeweisen. Je vollständiger die Induction ist, um so mehr nähert sich der durch sie gewonnene Schluß der Gewißheit und umgekehrt. Häufig läßt sich ein durch Induction gefundenes Resultat auch innerlich begründen. So fand man zunächst durch Induction, daß jeder in die Luft noch so hoch geworfene Stein auf die Erde zurückfalle; erst später erkannte man, daß die Anziehungskraft der Erde die Ursache dieser Erfahrung sei.

„Wir gebrauchen den Inductionsschluß im Leben und in der Wissenschaft sehr viel und gewinnen dadurch Erfahrungen und Erkenntnisse; denn die Induction ist der Weg der Beobachtung und Erfahrung (Empirie). Unsere Wissenschaften haben sich auf diesem Wege gebildet und erweitern sich beständig auf demselben. Erst nachdem viele Resultate durch Induction gefunden und so viel als möglich gesichert sind, kann die Wissenschaft den Weg der Deduction betreten. So nothwendig die Empirie ist, so bringt sie es doch allein nicht zur Wissenschaft im eigentlichen Sinne des Worts.

Die auf dem Wege der Beobachtung und Erfahrung gewonnenen Erkenntnisse heißen Erkenntnisse a posteriori, dagegen die aus dem allgemeinen Begriff einer Sache abgeleiteten, also durch reines Denken gewonnenen Erkenntnisse a priori. Diese Ausdrücke finden ihre Erklärungen in der Terminologie des Aristoteles. Er erkannte, daß der Begriff einer Sache früher vorhanden ist, als ihre Erscheinung in der Wirklichkeit, daß also der Begriff der Pflanze, des Thieres 2c. früher in Gottes Geiste vorhanden war, als die einzelnen Pflanzen und Thiere; dasselbe müssen wir von jedem Dinge sagen, das der Mensch bereitet; der Begriff des Hauses, des Tisches ist früher vorhanden, als das einzelne wirkliche Haus oder der Tisch. Der Begriff ist also das prius. A priori etwas erkennen, heißt also, etwas seinem Begriffe nach erkennen. Die wirkliche Erscheinung ist das posterius. A posteriori etwas erkennen, heißt das in Wirklichkeit vorkommende Ding beobachten und daraus Erkenntnisse ableiten.“ (Rumpel.)

Sokrates bediente sich vorzugsweise der Induction. Um ethische Begriffe, z. B. den des Gerechten, Mäßigen, Weisen 2c., zu finden, stellt er die hervorstechenden Eigenthümlichkeiten an den einzelnen Persönlichkeiten zusammen und findet so den Begriff. Durch Franz Baco von Verulam, † 1626, erlangte die Induction große Bedeutung für die Naturwissenschaften. Alle Regeln der Grammatik sind auf dem Wege der Induction gefunden. Für den Unterricht ist die Induction von größter Bedeutung; denn allgemeine Regeln, Sätze, Begriffsbestimmungen 2c. werden von dem Lernenden dadurch am besten verstanden.

Arten der Induction sind:

a. Der Schluß aus dem Zeichen oder dem Merkmal. Hat man bemerkt, daß regelmäßig vor einem Vorgange, oder mit ihm, oder nach ihm eine bestimmte Erscheinung stattfindet, so ist man berechtigt, den Vorgang mit der Erscheinung als zusammengehörig anzusehen. Morgenröthe vor Sonnenaufgang.

b. Die vollständige Induction führt alle Arten einer Gattung vor, sie ist also eine Summirung.

c. Die unvollständige Induction schließt von einigen genauer bekannten Arten auf die Gattung und nimmt an, daß die weniger bekannten Arten den bekannten gleichartig sind. Ebenso schließt man von gleichartigen Erscheinungen auf einen gleichartigen Grund 2c.

Je vollständiger die Induction ist, desto mehr Beweiskraft hat sie, doch muß man sich hüten, den Fehlschluß von vielen auf alle zu machen. So schien noch vor wenigen Jahren den Europäern die Behauptung: alle Schwäne sind weiß, ein unzweifelhaftes Beispiel einer vollständigen Induction, aber die Erfahrung hat nun auch schwarze Schwäne nachgewiesen.

Das Schema des Inductionsschlusses ist:

M 1, M 2, M 3 . . . . sind P,
M 1, M 2, M 3 . . . . sind S,
folglich jedes S = P.

8) b. Das Beweisverfahren. Der synthetischen oder analytischen Beweisart, welche man, weil sie in der Deduction und Induction auf geradem Wege (direct) fortschreitet vom unmittelbar Gewissen zum mittelbar Gewissen, die directe, unmittelbare, ostensive nennt, steht der mittelbare, indirecte, apagogische Beweis gegenüber. Dieser sucht, wenn die Richtigkeit einer Behauptung (Thesis) nicht direct bewiesen werden kann, auf einem Umwege zu beweisen, daß die Annahme des Gegentheils oder auch alle anderen Annahmen, als die in der Thesis enthaltenen, zu Unmöglichkeiten und Ungereimtheiten führen (deductio ad absurdum). Kommen dabei contradictorische Begriffe in Frage, so ist durch die Ablehnung des einen der entgegengesetzte unmittelbar bewiesen. Bei conträren Begriffen müssen dagegen erst mehrere Zwischenstufen durchlaufen werden, ehe die Richtigkeit der Annahme nachgewiesen ist. Vorzüglich bedient man sich des indirecten Beweises in der Geometrie, der Naturgeschichte und Polemik, indem man zeigt, daß aus der Behauptung des Gegners Ungereimtheiten hervorgehen. Man sagt daher: Einen ad absurdum führen. Der indirecte Beweis muß aber vollständig geführt werden. Man kann auch nach dem directen Beweise den indirecten Beweis führen als Probe, daß jener recht gewesen sei.

9) c. Der Beweisgrad. Das deductive Beweisverfahren gewährt volle Gewißheit, das inductive nur Wahrscheinlichkeit, da die Induction selten vollständig geführt werden kann, und z. B. in der Naturwissenschaft täglich neue Entdeckungen gemacht werden. Auch nur Wahrscheinlichkeit gewährt der Beweis durch Analogie. Nach ihm wird die Behauptung (Thesis) als richtig hingestellt, weil sie sich in einem ähnlichen Falle als richtig bewiesen habe, z. B.

N. hat sich in jenem Amte tüchtig bewiesen, er wird sich deshalb auch in diesem ähnlichen tüchtig erweisen. N. hat damals gelogen, er wird also in gleicher oder ähnlicher Lage jetzt gelogen haben. Wenn wir ein unbekanntes Thier oder eine unbekannte Pflanze entdecken, welche einer bekannten Pflanze in der größten Anzahl der Eigenschaften ähnlich, in wenigen aber davon verschieden ist, so dürfen wir mit Recht erwarten, in dem nicht beobachteten Rest ihrer Eigenschaften eine allgemeine Uebereinstimmung mit den Eigenschaften der ersteren, aber auch einen der Größe der beobachteten Abweichung proportionalen Unterschied zu finden.

Die Behauptung kann sehr oft richtig sein, nur der Analogiebeweis ist als Wahrscheinlichkeitsbeweis nicht genügend. Wir gebrauchen ihn daher nur, um schwierige und dunkle Verhältnisse, oder um Unbekanntes

durch Bekanntes deutlich zu machen. So erklären wir das Verhältniß eines Königs zu seinen Unterthanen durch das Verhältniß eines Vaters zu seinen Kindern. Agrippa erklärte den Staatsorganismus durch die Fabel vom Magen und seinen Gliedern.

Auf dem Unterschiede der Gewißheit und Wahrscheinlichkeit beruht die Eintheilung der Beweise in objective und subjective. Das erstere ist der wissenschaftliche Beweis. Der subjective Beweis hat nur für gewisse Subjecte Gültigkeit, wird nur von einzelnen, deren Fassungskraft er entspricht, als wahr erkannt. Der Name ist schon eine contradictio in adjecto, denn der Beweis soll objectiv, für Alle gültig sein. Für die Belehrung und Ueberzeugung der Einzelnen ist der subjective Beweis, weil er verständlich ist, oft wirksamer als der objective, weil dessen Verständniß erst bei voller Reife des Geistes möglich ist.

„Ein subjectiver Beweis wird geführt, wenn man einem Einzelnen oder mehreren in ihrer Erkenntniß sich gleichstehenden Personen die Richtigkeit einer Behauptung beweist aus dem, was sie bereits als wahr erkannt und zugegeben haben, oder aus dem, was ihren eigenen Interessen entspricht, z. B. Unsterblichkeit der Seele. Man nennt dies aus dem blos Zugestandenen beweisen (ex concessis disputare) oder den Beweis nach dem Manne (argumentum ad hominem) im Gegensatze zu dem eigentlichen Beweise (ad veritatem). Der Apostel Paulus verfährt so, indem er an den unbekannten Gott in Athen anknüpft (Apg. 17, 23 ff.). Subjective Beweise sind auch die Berufungen auf Autoritäten." (Rumpel.)

Der historische Beweis hat mit der Logik nichts zu thun; er besteht in dem Anführen von Thatsachen; diese können aber nur unmittelbar aufgenommen werden und sind des logischen Beweises weder bedürftig noch fähig. Man kann logisch nicht beweisen, daß Karl der Große ꝛc. gelebt hat. Thatsachen können nur bezeugt werden von denen, die bei denselben zugegen oder betheiligt gewesen sind.

10) d. Die Beweisart ist die durch einen bestimmten Zweck bedingte innere Form der Beweise. Sie ist eigentlicher Beweis, sofern die Wahrheit eines Urtheils nachgewiesen wird; sie ist Widerlegung (refutatio), sofern die Unrichtigkeit eines Beweises dargethan wird; sie ist Streit (disputatio), sofern die Gründe für und wider ein Urtheil einander gegenüber gestellt und erwogen werden.

11) Die hauptsächlichsten Fehler der Beweise sind:

a. daß etwas ganz Anderes bewiesen wird, als was behauptet ist,

b. daß zu wenig oder zu viel bewiesen wird,

c. daß man das zu Beweisende selber als Grund auf versteckte Weise für den Beweis benutzt (Petitio principii, Cirkelbeweis),

d. daß man das Leichtere, Einfachere, Deutlichere durch das Zusammengesetzte, Schwierigere, Dunklere zu beweisen sucht (Hysteron-proteron).

„Auch die Beweise für das Dasein Gottes hat man als logisch fehlerhaft bezeichnet, und es ist richtig, daß diese Beweise keine eigentlich logischen Beweise sind, denn Beweisen im logischen Sinne heißt, den Grund einer Sache darlegen, Gott aber ist causa sui, der letzte Grund alles Seins und Denkens. Der logische Beweis leitet das Besondere und Einzelne von seinem höheren Allgemeinen ab, das ist bei Gott nicht möglich. Auch ist Gott nicht ein Gedanke, sondern eine

Person, die Existenz aber von Personen läßt sich nicht durch den logischen Schluß beweisen. Da es aber, wie wir gesehen haben, auch noch andere Beweise gibt, so fehlen auch solche nicht für das Dasein Gottes, sie setzen aber das unmittelbare Gottesbewußtsein, welches in jedem Menschen ist, voraus." (Rumpel.)

12) Jede Wissenschaft ist ein Ganzes gleichartiger Erkenntnisse in der Form des Systems. Der Weg zum System ist die Methode. Im Allgemeinen lassen sich die analytische und synthetische Methode unterscheiden. Die analytische (zerlegende) Methode geht von den Erscheinungen zu den Ursachen, von den Folgen der Principien zu den Principien selbst, von den zusammengesetzten Begriffen zu den einfachen, von dem Besonderen zu dem Allgemeinen hinauf. Sie kommt vorzugsweise in den Naturwissenschaften zur Anwendung und diese verdanken ihr viele wichtige Entdeckungen. Daher nennt man sie auch die erfindende oder heuristische. Die analytische Methode geht z. B. bei der Botanik von der Zergliederung der vorgehaltenen Pflanze aus und faßt gegenüber der Menge einzelner Merkmale (in Folge der Neigung des Geistes zur Induction) bald Gesichtspunkte der Classification (Linné, natürliches System). Freilich kommt sie nicht ganz ohne Synthese, die in Form von Hypothesen auftritt, vorwärts.

Die synthetische (zusammensetzende) Methode geht vom Syllogismus aus, sie geht von den Ursachen zu den Wirkungen, von den Principien zu den Folgen der Principien, von den einfachen Begriffen zu den zusammengesetzten, von dem Allgemeinen zu dem Besonderen. Es müssen bei ihr die Axiome den beweisbaren Wahrheiten, die Erklärungen den Wahrheiten, in denen die erklärten Begriffe vorkommen, die Erklärungen der höheren Begriffe den Erklärungen der niederen Begriffe vorausgehen (umgekehrt ist es bei der analytischen Methode). Die synthetische Methode kommt vorzugsweise in den mathematischen und philosophischen Wissenschaften zur Anwendung, und man nennt sie daher auch die mathematische.

Diese beiden Methoden sind in der wissenschaftlichen Arbeit unauflöslich verbunden. „Sie gehören zusammen, wie die beiden Füße zum Gehen, wenn der eine sich zum Vorschreiten hebt, muß der andere derweil feststehen." (Mager, genet. Methode.)

*Dr. Th. Rumpel, Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie. 3. Aufl. — *Dr. Fr. Dittes, Praktische Logik. Besonders für Lehrer. 2. Aufl. Wien 1872. A. Pichler's Witwe und Sohn. — *Dr. M. A. Drbal, Propädeutische Logik. 2. Aufl. Wien 1868. W. Braumüller. — *M. W. Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen. 4. Aufl. Leipzig 1875. Voß.

§ 20.

Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes.

1) Wir haben § 17 als Zweck des Unterrichts die Bildung zur Einsicht und Willensstärke im Allgemeinen, dann die Bildung der Intelligenz im Besondern kennen gelernt; wir haben sodann § 18 die psychologischen Grundlagen, an die der Unterricht auf den verschiedenen

Stufen der Entwickelung, auf der Stufe der Anschauung, der Vorstellung und des Begriffs gebunden ist, kennen gelernt, und haben § 19 in den logischen Grundlagen die Anforderungen kennen gelernt, welche an die Begriffe, Urtheile und Schlüsse und deren Verbindung zur Wissenschaft durch die Methode gestellt werden müssen, so daß wir dadurch in den Stand gesetzt sind, die Methodik des Unterrichts weiter zu führen. Wir haben dabei zuerst auf den Unterrichtsstoff und dessen Auswahl und Vertheilung, dann auf die Form, in welcher der Unterrichtsstoff an den Schüler gebracht und von diesem verarbeitet wird, endlich auf die specielle Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu sehen.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis des Zöglings bilden. Dieser Gedankenkreis wird bestimmt durch die drei Beziehungen alles Lebens zu Gott, zu der Natur und Menschenwelt. Diese drei Gebiete Gott, Natur und Menschenwelt und der auf ihnen belegene Stoff bezeichnen daher alle die Gegenstände, welche der Mensch wissen kann und aus denen daher auch der Unterrichtsstoff auszuwählen ist. Wir erhalten daher drei Gruppen von Unterrichtsgegenständen, die Gotteskunde, die Menschenkunde im weitesten Sinne und die Naturkunde. In diesen drei Gruppen treten als besondere Fächer auseinander:

a. Gotteskunde (Religionsunterricht):

Biblische Geschichte (Bibel) und Kirchengeschichte, Religionslehre (Katechismus) und Kirchenlied bilden den Stoff des Religionsunterrichts. Durch ihn soll der Zögling sittlich religiös gebildet werden. Darum zeigt die biblische Geschichte, daß die Geschicke eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind, welche bleibend für alle menschliche Entwickelung gelten. Darum wählt die Kirchengeschichte, welche die Entstehung der Kirche, das Gemeindeleben der ältesten Zeiten, die Ausbreitung des Christenthums und die Entwickelung der Kirche bis auf unsere Tage erzählt, nach kirchlich-religiösen Gesichtspunkten das aus, was für die Entstehung und das Bekenntniß unserer Kirche von Wichtigkeit ist. Darum betrachtet die Auslegung der biblischen Schriften, des Katechismus und des Kirchenliedes fast ausschließlich den religiösen Gedankeninhalt dieser Schriften. Doch hat auch der übrige Unterricht dafür zu sorgen, daß der sittlich-religiöse Gedankeninhalt, den der Zögling in dem Religionsunterrichte empfängt, in einige Verbindung mit allem andern Gedankeninhalt gebracht wird.

b. Menschenkunde im weitesten Sinne:

1) Der Unterricht in der Sprache, dem Organ für den geistigen Verkehr der Menschen unter einander. Dabei kommt es nicht nur auf das Verständniß dessen an, was Andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache, auf die Fertigkeit, die Sprache zum Dolmetscher der eigenen Gedanken zu machen. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Lesen, sowie das Schreiben, und zwar nicht nur das Schönschreiben und Rechtschreiben (Orthographie), sondern auch die Stilübung anschließt, bei der Muttersprache zur Geltung. Der Unterricht in der Muttersprache führt den Zöglingen die geschichtlich gewordenen Sprach-

schätze zu und läßt den Einzelnen sich fühlen als Mitgenossen der großen nationalen Gütergemeinschaft, indem er Theil hat an der Weisheit, welche in dem Schriftenthum deutscher Nation für alle Lebensschichten niedergelegt ist, so daß er sich freut, ein Deutscher zu sein. An die Uebungen im mündlichen Gebrauche der Sprache schließt sich auch der Gesangunterricht, denn der Gesang ist Sprache, die vom Herzen zu Herzen geht. Durch die Bildung der Stimme und des Gehörs, welche der Gesang verleiht, wird die Befähigung vervollkommnet, aus der Stimme der zu uns Sprechenden auf ihre innere Stimmung zu schließen und uns mit unseren Gefühlen Anderen klar zu machen. Der Gesang bildet nicht blos den Geschmack, er erweckt auch die Theilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient dem Austausche sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüther ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit Anderen, so daß religiöse Erhebung und patriotische Begeisterung sich am liebsten im Gesange aussprechen.

2) Die Geschichte erweitert die durch Erfahrung und Umgang erworbene Kenntniß der Menschenwelt, indem sie die Entwickelung des Völkerlebens, besonders des eigenen Volkes, von alter Zeit her bis auf die Gegenwart schildert. Sie versetzt den Zögling in die Vergangenheit, so daß er in Gemeinschaft verschiedener großer Menschen die Entwickelung selber miterlebt; sie erweckt in ihm Interesse für Personen und Begebenheiten, lehrt ihn über den ursachlichen Zusammenhang der letzteren nachdenken, erweckt das sittliche Urtheil über die Motive, durch welche die Personen zum Handeln getrieben wurden; sie leitet den Zögling an, in den Geschicken der Völker und der einzelnen Menschen das Walten Gottes zu erkennen und erweckt in ihm Theilnahme und Liebe für Wohl und Wehe des Vaterlandes, als dessen Glied er sich fühlen lernt.

Auch die politische Geographie, welche die Erde als Wohnsitz der Menschen betrachtet und daher auch die Ethnographie mit umfaßt, kann man hierher zählen, da aber die menschliche Entwickelung und die Art menschlicher Cultur auch durch die natürlichen Verhältnisse bedingt sind, welche die physische Geographie lehrt, so kann die Geographie, als Ganzes betrachtet, ebenso gut zur Naturkunde gerechnet werden, und ebenso kann es mit der Raumlehre, dem Rechnen und Zeichnen geschehen.

c. Naturkunde.

1) Die Kenntniß der Natur vermittelt besonders die Naturkunde, welche Naturgegenstände und Naturereignisse dem Zöglinge vorführt, ihn das sinnlich Wahrnehmbare beobachten und über den Zusammenhang der verschiedenen Naturerscheinungen nachdenken lehrt.

„Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urtheil hervor, und das Unbegreifliche, wie die Spuren weiser Zweckveranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Alle Seiten der Erkenntniß sind es, welche der Betrachtung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Theilnahme des Gemüths geht nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als ein Object unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurtheilung gegenüber als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einfluß auf

uns geltend macht; sie ist uns auch ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läßt uns nicht nur die Thiere als beseelt, wie wir es sind, ansehen, sondern auch Pflanzen und todte Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt. Wie die Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der ästhetischen, die Natur mit dem Maßstabe des Schönen messenden Naturbetrachtung, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigen Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, macht uns die Natur nicht zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern zu einem Umgange, der unsere Theilnahme erweckt und uns dem unermeßlich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demuth und Erhebung führt. Es gibt eine theoretische, eine ästhetische und eine poetische Naturbetrachtung; die Naturwissenschaft hat es nur mit der ersten, der naturkundliche Unterricht aber mit allen dreien zu thun." (*Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidmann. 1873. S. 47.)

Da auf diesem Gebiete die Gefahr der Zerstreuung sehr nahe liegt, so muß die Auswahl sorgfältig auf das Elementare und Grundlegende aus der Anthropologie, der Zoologie, Botanik, Mineralogie und Chemie und der Geographie, welche als physische und mathematische Geographie hierher gehört, sich beschränken, damit der Horizont des Schülers wohl erweitert, aber nicht dabei der Blick verwirrt werde.

2) Von dem naturkundlichen Unterrichte einerseits, aber auch von den Verhältnissen der Menschenwelt wird das bedingt, was von der Mathematik in der Volksschule gelehrt wird. Die Beobachtungen der Naturwissenschaft bestehen in Zählen, Messen und Wägen. Naturgesetze werden in mathematischer Form ausgesprochen. Allerdings kann die Volksschule den naturkundlichen Unterricht nicht in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Chemie und Astronomie behandeln, aber es darf doch nicht an genauen Bestimmungen durch Zählen, Messen und Wägen fehlen, so daß die Raumlehre und das Rechnen in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite der Naturkunde bilden, wobei die Auffassung der Gestalt noch eine Ergänzung durch das Zeichnen verlangt. Für den Unterricht ist namentlich die formal bildende Kraft des Rechnens und der Raumlehre, die Uebung in der Beobachtung der Formen und deren ästhetischer Beurtheilung, welche das Zeichnen bietet, hoch anzuschlagen. Das Menschenleben macht sich hierbei ebenfalls geltend und fordert, daß der Zögling nicht blos im Operiren mit Zahlen und Größen als solchen sich übe, sondern daß er die Zahlen- und Größenverhältnisse des wirklichen Lebens, im Verkehr und in der Natur, so weit sie ihm zugänglich sind, zu erfassen vermöge, und daß er im Zeichnen neben der Ausbildung des ästhetischen Gefühls auch die Anforderungen seines künftigen Berufs zu erfüllen vermöge.

3) An die Naturkunde schließt sich das Turnen an.

„Auch unser eigener Körper gehört zu der uns umgebenden Natur, durch die unser geistiges Sein und unser Wollen mit bestimmt wird, sei es nun, daß wir ihn als Organ gebrauchen, um auf die Außenwelt zu wirken, oder daß durch seine Vermittelung die Außenwelt auf uns einwirkt. Eine Aufgabe des Turnens ist es, den Körper für diesen doppelten Dienst tauglich zu machen und zu kräftigen und das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können auch unserer körperlichen Organe hervorzurufen. (Zur Lösung dieser Aufgabe wirken auch das Schreiben, Zeichnen, die weiblichen Handarbeiten und die an den Unterricht sich anschließenden mechanischen Arbeiten (z. B. Anfertigung von Modellen zur Raumlehre, Papparbeiten ꝛc.) mit, indem sie zur Bildung der Hand und des Auges dienen.) Das alte Dictum: Mens sana in corpore sano, und das turnerische: Frisch, fromm, froh, frei! drücken die Bedeutung des Turnens für die geistige Bildung und für den sittlichen Zweck der Erziehung treffend aus.“ (Kern.)

Wir haben also in drei Gruppen folgende Unterrichtsfächer als nothwendig gefunden: 1) Religion (biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Bibellesen, Katechismus und Kirchenlied), 2) Sprachunterricht (für die Volksschule Unterricht in der Muttersprache), 3) Lesen, 4) Schreiben, 5) Gesang, 6) Geschichte, 7) Naturkunde (Menschenkunde, Thierkunde, Pflanzenkunde, Steinkunde, Physik, Chemie), 8) Geographie, 9) Rechnen, 10) Raumlehre, 11) Zeichnen, 12) Turnen, 13) Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Diese Unterrichtsfächer sind in Preußen durch die allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 der Volksschule vorgeschrieben. Sie bilden für den Unterricht in den drei Gruppen, in welche wir sie getheilt haben, drei Kreise mit je einem gemeinschaftlichen Mittelpunkte, auf welche die Concentration des Unterrichts Rücksicht nehmen muß (vergl. § 17, 2 c. S. 100).

Waitz, Allgemeine Pädagogik, S. 300 ff. — H. Kern, Unterrichtsgegenstände in Schmid's Encyclopädie. Bd. 9, S. 156 ff.

2) Durch die aufgestellten Unterrichtsgegenstände ist der Unterrichtsstoff nur im Allgemeinen bezeichnet worden. Die Auswahl dessen, was aus jedem Gegenstande in den Volksschulunterricht zu ziehen ist, ist erst da am Platze, wo von den einzelnen Gegenständen gehandelt wird. Wir haben die Unterrichtsgegenstände aus der Aufgabe des Unterrichts selbst hergeleitet und haben damit das Princip der Nützlichkeit, unter dessen Titel zu verschiedenen Zeiten Seelenlehre, Gesundheitslehre, Kalenderkunde u. s. w. als „Gemeinnütziges“ in die Schule gekommen sind, verworfen, denn nach diesem Princip lassen sich für jeden Gegenstand Gründe zur Aufnahme finden. Wir haben damit auch nicht die Auswahl nach dem blos formalen Bildungszweck der Entwickelung und Bildung der geistigen Kräfte ohne Rücksicht auf den Inhalt getroffen, weil der formale Bildungszweck von selbst wieder auf die Frage führt: Woran soll die Kraft geübt und gebildet werden? Wir haben auch nicht die Aneignung des Materials, die materiale Bildung, als alleinigen Grund für die Auswahl betrachtet, sondern wir haben den formalen und materialen Bildungszweck zugleich beachtet, denn es gibt weder ein geübtes Erkennen, das nichts weiß, noch einen gebildeten

Willen, der nichts kann, also keine formale Bildung ohne materiale und umgekehrt. Ohne formale Bildung müßte das materiale Ziel, Kenntnisse und Fertigkeiten zu besitzen, auf mechanische Weise erstrebt werden, dadurch würde aber gar keine Einsicht erzielt werden. Für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände aus den drei oben bezeichneten Gebieten in den verschiedenen Schulen lassen sich nur folgende Bestimmungen geben:

a. In keiner Schule darf ein Unterrichtsstoff zugelassen werden, der dem mit dem Lebensalter der Schüler zusammenhängenden geistigen Standpunkte der Schüler nicht entspricht.

b. In keiner Schule darf ein Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden, der sich innerhalb der für die Schule gezogenen Zeitschranken nicht bis zur Erreichung des Zweckes, um dessen willen er in den Unterrichtskreis aufgenommen zu werden verdiente, fortführen läßt.

Daraus ergibt sich nach a. für die Volksschule, welche mehr als jede andere Schule auf Vollständigkeit in den einzelnen Unterrichtszweigen verzichten muß, daß Alles von ihrem Unterrichte auszuschließen ist, worüber die Wissenschaft selbst noch zu keinem sichern Resultate gelangte, da die Streitfragen der Wissenschaft von ihren Schülern nicht verstanden werden. Nur das, was sich als gesichert von den Ergebnissen der Wissenschaft erwiesen hat und zur Hebung der allgemeinen Volksbildung dient, hat die Volksschule als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Leben zu bieten. Ebenso müssen ausgeschlossen bleiben die rein wissenschaftlichen Fragen der Theologie, die Logik u. s. w.

Nach b. sind z. B. von der einfachen Volksschule ausgeschlossen die fremden Sprachen.

3) Nach der Auswahl des Unterrichtsstoffes handelt es sich um die Anordnung des Lehrstoffes in den einzelnen Fächern und in dem gesammten Unterrichtskreis der Schule. Eine solche Anordnung ist nöthig, denn a. die Zeit, welche der Unterricht in Anspruch nehmen kann, ist in den verschiedenen Schulen an bestimmte Grenzen gebunden, b. und der Zögling wird im Laufe dieser Zeit nicht nur in Folge des Unterrichts, sondern auch durch die auf ihn wirkenden äußeren Lebensverhältnisse und durch die fortschreitende Entwickelung seiner körperlichen Organisation fortwährend ein anderer. Der Lehrgang ist die Anordnung des Stoffes eines Unterrichtsfaches von der untersten bis zur obersten Stufe, er berücksichtigt das Nacheinander des Stoffes in einem Fache; der Lehrplan ist die Stoffvertheilung in den sämmtlichen Unterrichtsfächern einer Klasse oder einer Schule, er berücksichtigt, indem er zugleich die sämmtlichen Lehrfächer für den Unterrichtszweck der betreffenden Klasse oder Schule ins Auge faßt, nicht nur in ihnen das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander der Stoffe in den einzelnen Fächern, das Nebeneinander der Fächer selbst und das allmähliche Eintreten der Fächer in den Unterrichtskreis. Beide Anordnungen sind nöthig, nicht nur in Schulen mit mehreren Lehrern, um die Einheit zu erhalten, sondern auch in Schulen mit einem Lehrer. Der Lectionsplan endlich ist die Vertheilung der Lectionen und der Lehrer einer Klasse oder Schule auf die einzelnen Tagesstunden und Tage einer Woche.

4) Der Lehrgang. Der Lehrgang hat Zweierlei zu beachten:

a. den Zögling; denn jeder Unterricht muß an dasjenige anknüpfen, was sich schon vor ihm im Geiste des Zöglings vorfindet, und muß im Verlaufe die Anordnung der Gegenstände so treffen, daß sie der Entwickelung des Zöglings entspricht;

b. den Unterrichtsgegenstand; denn jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung, hat Elemente, Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Concretes und Abstractes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die als Erstes gelernt sein müssen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntniß selbst unmöglich zu machen.

Der Methode muß also, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Punkte, als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand nach seiner eigenen Natur anordnen. Aus beiden zusammen entsteht im Gegensatze zu dem wissenschaftlichen der methodische oder elementare (schulmäßige) Lehrgang. Für diesen ergeben sich folgende Regeln:

A. Gehe überall vom Anschaulichen zum Abstracten vorwärts. Führe den Schüler erst zur Kenntniß des Einzelnen, Concreten und lasse ihn aus diesem und durch dieses das Abstracte, Allgemeine finden. Jeder Unterrichtsgegenstand hat gewisse Anschauungen zur Unterlage, diese müssen vorangestellt werden, denn nur für diese hat das Kind unmittelbare Empfänglichkeit. Auf der Unterstufe sind nur diese Anschauungen zu geben, aus welchen durch Analyse auch die ersten allgemeineren Sätze gewonnen werden. Mit dieser Regel hängt zusammen: Erst die Sache, dann das Zeichen (Wort).

B. Die Fortschreitung im Lehrgegenstande muß lückenlos geschehen. Pestalozzi, der Urheber dieser Regel, verfiel in der Anwendung derselben in den Fehler, daß er Lückenlosigkeit mit der erschöpfenden Vollständigkeit aller in dem Gegenstande enthaltenen Vorstellungen und Uebungen verwechselte und darum endlose Uebungsreihen an einen Gegenstand knüpfte, so daß der Fortschritt fast ganz aufhörte, und der Schüler gelangweilt wurde. Die Lückenlosigkeit fordert nur eine solche Anordnung des Lehrstoffes, daß dem Schüler mit Rücksicht auf dessen fortschreitende Geistesthätigkeit kein unnatürlicher Sprung zugemuthet werde, dagegen soll der Schüler Schritte thun, anfangs kleinere, dann größere, und diesen ihm möglichen Schritten soll der Lehrgegenstand angepaßt werden. Aus dieser Regel ergeben sich drei andere:

α. Der Lehrgegenstand schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort.

β. Der Lehrgegenstand schreite vom Nahen zum Entfernten fort.

γ. Der Lehrgegenstand gliedere sich in kleinere und größere Abschnitte und mache bei ihnen Ruhepunkte. Nach der Absolvirung kleinerer und größerer Abschnitte ist ein Stillstand nöthig,

um dieselben gehörig einzuprägen, zu überschauen und mit einander zu verknüpfen. Festina lente. Non multa sed multum.

In Beziehung auf die verschiedenen Ausgangspunkte bei Behandlung eines Lehrgegenstandes unterscheidet man verschiedene Lehrgänge:

a. Die Lehrgänge der Induction (Abstraction), in denen man vom Einzelnen zum Allgemeinen, und der Deduction (Concretion), in denen man vom Allgemeinen zum Einzelnen übergeht. Für den entwickelnden Jugendunterricht ist allein die Induction zu gebrauchen, weil der gewöhnliche Gang des Denkens von dem Einzelnen und Besondern zum Allgemeinen geht (S. 107, 2).

Die Naturkunde wird so angeordnet, denn bei ihr kommt es nicht blos auf die Kenntniß einzelner Naturproducte an, sondern auch auf deren Einordnung in Familien, Arten, Gattungen, Klassen und Reiche, wiewohl dies nicht das Wichtigste ist und nicht das Erste sein kann. Die Gegenstände müssen so gestellt werden, daß sie verglichen und unterschieden werden können, um so größere Gruppen zusammenzufassen.

b. Der analytische Lehrgang geht vom Ganzen zu den Theilen, der synthetische von den Theilen zum Ganzen. Beide Lehrgänge sind nothwendig für die Erreichung des Unterrichtszweckes.

Wenn z. B. beim Lesen zuerst analytisch verfahren wird, so folgt dann die Synthese. Der Anschauungsunterricht wendet zuerst die Analyse, die Zergliederung, an, weil es sich zunächst um die Verdeutlichung der Vorstellungen handelt, welche das Kind mitbringt. Der Rechenunterricht dagegen fängt mit dem Einzelnen an, und sein Fortschritt geschieht nur durch Verbindung des Einzelnen, damit die Zahlenvorstellungen im Kinde entstehen; er verfährt also synthetisch. Dagegen muß er bei Wiederholungen, in denen man sich vergewissern will, ob der Schüler eine deutliche Einsicht erlangt hat, das analytische Verfahren anwenden. Ebenso ist das Verfahren der Geographie meist synthetisch, doch macht sich auch hier wieder die Analyse auf der Oberstufe geltend. Wir sehen daraus, daß die Analysis und Synthesis sich gegenseitig ergänzen.

Man hat hierbei von genetischer Methode geredet, welche wie Graefe am besten es bezeichnet, die Dinge dem Schüler so vorführt, wie eins aus dem andern entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche, geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge (historisch-genetischer Lehrgang) oder das Entstehen der Begriffe von denselben aus einander ins Auge fasse (philosophisch-genetischer Lehrgang). Den ersten wende ich z. B. bei der Geschichte der Erfindungen an, den zweiten geht eigentlich nur die Philosophie, denn die Synthese, die man wohl so genannt hat, fügt ja nur zum Ersten ein Zweites, Drittes ꝛc., welche nicht nothwendig auseinander folgen. „Der einzig vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntniß um Kenntniß sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfniß

fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm helfen, diesen Lebenszusammenhang, diese Circulation des Blutes im Körper einer Wissenschaft immer vollständiger zu erkennen. Damit kann man nicht anfangen, aber sobald ein gewisses Maß von Kenntnissen gesammelt ist, kann schon begonnen werden, zu zeigen, wie eins aufs andere deutet und hintreibt, eins am andern seine Stütze oder seine Vollendung hat. So kann der Lehrer der Geschichte, wenn der Zögling einmal eine gewisse Summe einzelner Thatsachen sich angeeignet hat, schon auf die höheren Gesetze aufmerksam machen, die in der Weltgeschichte wirken, und denen gemäß auf die eine Periode die andere folgen mußte." (*Schmid, Encyclopädie, 4. Bd., S. 703.) Für das frühere Alter gilt nur, daß jedes Ding an seinem natürlichen Platze gelehrt wird.

c. Der Lehrgang der Progression geht von der Ursache zur Wirkung, der der Regression von der Wirkung zur Ursache, sie fassen also den ursächlichen Zusammenhang ins Auge. Sie werden besonders in der Geschichte und Naturlehre angewandt und müssen sich in vielen Fällen gegenseitig ergänzen, damit der Schüler das Material beherrschen lernt. Die Geschichte verfährt z. B. im gewöhnlichen Vortrage progressiv, in der Repetition öfter regressiv.

„Die Ereignisse und Thatsachen der Geschichte stehen aber nicht in einer solchen Verbindung, daß sie sich immer wie Ursache und Wirkung aneinander reihen. Denn häufig liegt die Ursache eines Ereignisses nicht in dem unmittelbar vorhergegangenen, sondern in anderen Ereignissen und Umständen, oder in der Willkür der Menschen. Die Geschichte in der Aufeinanderfolge der Ereignisse gleicht nicht einer einfachen Kette, wo sich ein Glied an das unmittelbar vorhergehende reiht, sondern einem Netze aus vielen neben einander herlaufenden Fäden, die sich zum Theil mannigfach mit einander verschlingen. Aus diesem Grunde muß sich mit dem progressiven Lehrgange stets der anordnende verbinden. Die Anwendung des progressiven Lehrganges erfordert eine genaue Kenntniß nicht nur der historischen Thatsachen, sondern auch ihrer Ursachen, sowie die Hervorhebung des Wesentlichen in jedem Ereigniß, und einen stetigen Gang im Fortschreiten von dem Einen zum Andern. Inwiefern aber die Volksschule bei allem historischen Unterrichte auf einen stetigen Fortschritt und auf pragmatische Darstellung meist verzichten muß, behält für sie der progressive Lehrgang stets eine untergeordnete Bedeutung. Nur in einzelnen kleineren Zeiträumen und bei besonders wichtigen Partien vermag er mit einiger Bestimmtheit zur Anwendung zu kommen. Gewöhnlich muß der anordnende Lehrgang seine Stelle vertreten." (*Dr. H. Graefe, Die deutsche Volksschule. Leipzig 1850. S. 410.)

Da die Aufstellung der verschiedenen Lehrgänge bedeutende pädagogische Einsicht und Sachkenntniß erfordert, da auch aus praktischen Gründen eine gewisse Gleichmäßigkeit der verschiedenen Schulen einer Art in demselben Lande nothwendig ist, so ist diese Arbeit meist nicht dem einzelnen Lehrer überlassen worden, sondern der Staat bestimmt im Allgemeinen Stoff und Ziel für die einzelnen Lehrfächer der Schulen einer Art (Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872), oder ordnet auch den Lehrgang auf den einzelnen Unterrichtsgebieten, oder macht ihn doch von seiner Genehmigung abhängig und bestimmt die Lehrmittel, um der Willkür der Einzelnen zu wehren. Der Lehrer wird,

und das darf auch nicht geschehen, dadurch nicht zur Maschine gemacht, denn ihm bleibt noch ein weites Feld der Selbständigkeit: die Ausführung im Einzelnen.

5) Mit der Aufstellung der Lehrgänge in den einzelnen Fächern ist es noch nicht gethan; die Fächer dürfen nicht isolirt bleiben, es darf nicht jedes seinen Gang gehen, ohne sich um den Gang des andern zu bekümmern. Erstlich erfordert die Rücksicht auf die drei Stufen der Entwickelung des Kindes, daß die Lehrgänge in den gleichzeitig auftretenden Unterrichtsfächern eine gewisse Analogie auf den verschiedenen Stufen haben; namentlich ist nach der Stufe der Anschauung, auf der Mittelstufe, wo die Vorstellungen nach und nach in ihren Reihen enger zusammentreten, daß sie sich hier und da schon wie die Fäden eines Gewebes durchkreuzen, in der Anordnung der Gegenstände darauf Rücksicht zu nehmen, daß sich Gruppen von Erkenntnissen und Einsichten, denen später die Verbindung des Gedankenkreises zu einem Ganzen folgen soll, bilden können. Dies wird erreicht, wenn, nachdem zuerst der Zögling sich in das Einzelne vertieft und Klarheit der Anschauung und Vorstellung gewonnen hat, die Association gefördert und jede neue Vorstellung in verschiedene Verbindungen gebracht wird Dies wird auch durch die Unterrichtsweise geschehen, aber dieser muß vorgearbeitet werden dadurch, daß für eine jede Stufe derjenige Unterrichtsstoff aus den verschiedenen Gebieten gewählt wird, der sich leicht auf einander beziehen läßt. Dies ist ein Grundgesetz der Concentration, aber zugleich des L e h r p l a n s. D e r L e h r p l a n hat für eine Klasse oder Stufe oder ganze Schule mit Berücksichtigung der häuslichen Verhältnisse der Kinder, welche für die Stellung von Schulaufgaben für die Freizeit wichtig sind, das Unterrichtsziel zu bezeichnen, die Lehrbücher und den Unterrichtsstoff aller Fächer, die auftreten, auszuwählen, das Auftreten der einzelnen Fächer neben und nach einander zu bestimmen und die Unterrichtszeit festzusetzen, welche jedem Fache auf den einzelnen Stufen zukommt. Für die Abfassung des Lehrplans gelten folgende Regeln:

a. E s m ü s s e n j e d e r A l t e r s - u n d E n t w i c k e l u n g s s t u f e s o l c h e W a h r h e i t s s t o f f e g e b o t e n w e r d e n, d a ß a l l e g e i s t i g e n T h ä t i g k e i t e n e i n O b j e c t z u r U e b u n g h a b e n.

b. E s d a r f n i c h t m e h r, a l s z u r E r f ü l l u n g d e r e r s t e n R e g e l n ö t h i g i s t, z u g l e i c h g e t r i e b e n w e r d e n.

c. J e d e r U n t e r r i c h t s z w e i g m u ß z u r g e h ö r i g e n Z e i t e i n t r e t e n, s o d a ß m i t d e m r i c h t i g e n N e b e n e i n a n d e r a u c h d a s r i c h t i g e N a c h e i n a n d e r s i c h v e r b i n d e t.

d. A u f d e n v e r s c h i e d e n e n S t u f e n s i n d b e s o n d e r s s o l c h e S t o f f e a u s z u w ä h l e n, w e l c h e s a c h l i c h m i t e i n a n d e r z u s a m m e n h ä n g e n, d a m i t s i c h d a s V e r s c h i e d e n e, w e l c h e s d e m G e i s t e g l e i c h z e i t i g z u g e f ü h r t w i r d, n i c h t g e g e n s e i t i g h e m m e u n d v e r d u n k e l e.

e. D i e Z a h l d e r U n t e r r i c h t s f ä c h e r m u ß i m A l l g e m e i n e n b e i m F o r t s c h r e i t e n d e s U n t e r r i c h t s z u n e h m e n, d o c h m u ß j e d e s n e u e i n t r e t e n d e U n t e r r i c h t s f a c h m i t e i n e r g e w i s s e n

Energie auftreten und gewissermaßen der Klasse oder Stufe seinen Charakter aufprägen.

„Zum Lehrplan gehört auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher. In den Händen der Schüler sind Lehrbücher oft unentbehrlich als Hülfsmittel der Vorbereitung und Wiederholung, zur Vermeidung zeitraubenden Dictirens oder mangelhaften Heftschreibens, zur Regelung des Unterrichtsganges und zur Erhaltung der methodischen Uebereinstimmung zwischen den Fachlehrern verschiedener Klassen. Andererseits ist die Gefahr vorhanden, daß das Lehrbuch den Lehrer zu sehr einengt, in der Auswahl und Anordnung des Stoffes oder in der Fassung des Ausdruckes seinen Ansichten und Wünschen nicht entspricht und die Aufmerksamkeit des Schülers, weil er meint, die Hauptsache stehe im Buche, von dem Vortrage des Lehrers ablenkt. Aber die nothwendige Einheit und Festigkeit im Lehrplan fordert, solchen Besorgnissen und Uebelständen nicht viel nachzugeben, sondern sie durch möglichst zweckmäßige Wahl des Lehrbuchs zu beseitigen." (Schmid, Encyclopädie, Lehrplan, 4. Bd. S. 299.) Der Reichthum an Lehrbüchern und Leitfaden ist sehr groß, darum hängt, um der Willkür zu steuern, in Preußen die Einführung eines Lehrbuchs von der Genehmigung der Behörde ab. „Ein Leitfaden soll kurz, knapp und trocken sein", sagt Hamann; „denn er soll den Lehrer nicht ersetzen, sondern der Lehrer soll ihn beleben." Und Lessing (Erziehung des Menschengeschlechts) sagt: „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege." (Es darf also nichts enthalten, was bei späterer wissenschaftlicher Behandlung als unrichtig sich herausstellt.) „Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gehalten werden." Wie die Bestimmungen des Lehrplans erfüllt werden, hängt vom Lehrer ab. An Schulen mit mehreren Lehrern muß daher eine Verständigung erzielt werden über das, was jedes einzelne Fach zu fordern hat auch von der häuslichen Arbeit der Schüler, damit nicht ein Fach auf Kosten des gesammten Unterrichtszweckes herrsche, sondern alle Fächer dem allgemeinen Unterrichtszwecke untergeordnet werden. Befördert wird diese Einheit durch das Klassensystem, welches in der Regel mehrere Hauptfächer in einer Hand vereinigt, daher die Beziehung der einzelnen Unterrichtsstoffe auf einander erleichtert, und zugleich mehr der erziehlichen Einwirkung Raum gibt; wo das Fachsystem herrscht, muß der einzelne Lehrer um so strenger an die Vorschriften des Lehrplans sich binden, darf sein Fach nicht von den anderen Fächern isoliren, sondern muß die nothwendigen und sich von selbst bietenden Beziehungen auf andere Fächer benutzen, um dasselbe dem allgemeinen Unterrichtszwecke dienstbar zu machen.

Außer den Lehrplänen einzelner Regierungen für Volksschulen, welche in Keller's deutscher Schulgesetzsammlung abgedruckt sind, erwähnen wir hier:

*Dörpfeld, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans. A. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebiets. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1861. *Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. Bromberg, L. Carow. 1867. H. Huth, Lehrplan für Knaben- und Mädchen-Bürgerschulen, sowie Volksschulen. Berlin, W. Schultze. 1871. Burkhardt, Lehrplan für eine preußische Mittelschule. Auf Grund der allgem. Best. vom

15. Octbr. 1872. Leipzig, Siegismund. 1873. Hennig, Lehrplan für eine vierklassige Volksschule. Nach den allg. Bestimmungen vom 15. Octbr. 1872. Leipzig, ebenda. 1873. C. Beckström, Einrichtungs- und Unterrichtsplan für ein- und mehrklassige Volksschulen auf dem Lande. Berlin 1875. W. Schultze. Dr. G. Schumann 2c., Einrichtungs- und Lehrplan der Seminarschulen in Alfeld. Hannover, Meyer. 1875.

Für Hannover sind zu beachten: H. Reinecke, Die allgem. Best. vom 15. Octbr. 1872 und die Mittelschule der Provinz Hannover. Mit einem ausführlichen Lehrplan für eine Mittelschule. Hannover, C. Meyer. 1873. H. Voß, Lehrplan für ungetheilte Volksschulen mit einem Lehrer. Auf Grund der allg. Best. vom 15. Octbr. 1872. Lüneburg, Engel. 1873. G. Süßmann, Stellung, Aufgabe und Organisation der Bürgerschulen. Drei Abtheilungen. Hannover 1872. C. Brandes. H. Mehliß, Vollständiger und ausführlicher Lehrplan für einklassige Volksschulen mit Berücksichtigung der allg. Best. 2c. Hannover, C. Meyer. 1873. Seebold, Entwurf eines Lehrplans für einklassige Volksschulen. Nach den ministeriellen Best. vom 15. Octbr. 1872. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1874.

6) Der Lectionsplan vertheilt die den einzelnen Unterrichtsfächern zufallenden Stunden einer Klasse oder Schule für eine bestimmte Zeit (Semester, Jahr, Schulcursus) auf die verschiedenen Wochentage und Tageszeiten, gibt den Stundenplan, welcher in der Schule zur Informirung Aller aushängt, ist auch noch ausführlicher, indem er a. die für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmte Stundenzeit, die Lehrbücher und nach deren Paragraphen den Umfang des in jeder Klasse zu Leistenden, wie auch die Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten angibt (Lectionstabelle); b. ferner die Folge der Lehrer und die Stundenzahl ihrer Lectionen aufstellt (Lehrtabelle); c. und die Lectionen und die Lehrer jeder Klasse auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden vertheilt (Zeittabelle, Lectionsplan im engern Sinne). Bei der Aufstellung des Lectionsplans sind folgende Regeln zu beachten:

a. Man gebe jeder Lection diejenige Stelle in der Tagesordnung, welche für die dabei anzuwendende Thätigkeit am günstigsten ist. Daher verlege man die wichtigsten und anstrengendsten Arbeiten auf den Vormittag, wo die Kraft des Schülers noch ungeschwächt wirkt, die weniger anstrengenden, mehr mechanischen auf den Nachmittag.

Waitz, Allg. Pädagogik, S. 353: „Was die Wahl der Zeit betrifft, so ist bekannt genug, daß nicht alle Tagesstunden gleich gut zu geistiger Anstrengung geeignet sind und daß die schwierigsten Gegenstände die verhältnißmäßig größte Frische der Empfänglichkeit des Schülers und der Kraft des Lehrers verlangen. Werden drei bis vier verschiedene Unterrichtsgegenstände nach einander behandelt, so wird mit dem anstrengendsten zu beginnen und mit demjenigen zu schließen sein, der die relativ geringste Stetigkeit der Spannung erfordert. Es scheint bei vier Stunden das Günstigste, daß sich die zweite Stunde ähnlich zur ersten verhält, wie die vierte zur dritten, nämlich so, daß die geforderte Spannung abwechselnd steigt und fällt, wie Arsis und Thesis im viertheiligen Tacte. Die Gegenstände, welche das Gemüth in Anspruch nehmen sollen, wird nicht rathsam sein, auf die Stunden zu verlegen, für welche auf ziemlich erschöpfte Denkkraft zu rechnen ist. Auch beim

Erwachsenen hängt das Gelingen geistiger Thätigkeit wesentlich mit ab von der Art der unmittelbar vorangegangenen Beschäftigung. Der Uebergang von zerstreuendem Spiel zu anstrengender Arbeit kostet um so größere Selbstüberwindung, je länger und voller die Hingebung an jenes war. Die unzweckmäßigste Eintheilung des Tages würde deshalb diejenige sein, welche von dem niedrigsten Grad geistiger Thätigkeit allmählich zu einer höheren aufzusteigen nöthigte."

b. **Sorge dafür, daß die Thätigkeit der Schüler nicht ermüde, und lasse daher auf ein anstrengendes Geschäft immer ein solches folgen, welches wieder abspannt.**

Dabei ist einerseits zu beachten, daß auf den höheren Stufen innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen, damit die Schüler sich mehr vertiefen, andererseits, daß auf den niederen Stufen die Abwechselung den Geist erfrischt und belebt. Kleinen Kindern ist es schwer, eine ganze Stunde die Aufmerksamkeit auf ein Unterrichtsfach zu richten, man setze darum für die Unterstufe nur eine halbe oder dreiviertel Stunde für eine Lection an; denn wenn auch die Schule das bewegliche Kind an Ausdauer gewöhnen soll, so ist nichts schädlicher, als die Kinder durch Ermüdung abzustumpfen. Waitz, S. 35: „Eine volle Stunde ununterbrochene geistige Anstrengung ist selbst für die meisten Erwachsenen schon zu viel, sie sind einer solchen Ausdauer nicht fähig. Die Kraft des Schülers aber an irgend einem Gegenstande des Lernens, wenn auch nur momentan, ganz zu erschöpfen, ist hauptsächlich wegen des Widerwillens gefährlich, der sich dann leicht gegen ihn bildet und dauernd erhält. Die Aufmerksamkeit würde dadurch für die Zukunft wesentlich erschwert werden. Deshalb wird sich der Unterricht wohl hüten müssen, innerhalb jeder Stunde das Maximum von dem zu geben, was der Schüler von seinem Standpunkte aus zu fassen vermag. Dieser würde dann geradezu unfähig, fünf bis sechs wissenschaftliche Lehrstunden täglich auszuhalten, er würde außerdem zu stumpf sein für häusliche Arbeiten. Innerhalb des Unterrichts selbst muß vielmehr ein häufiger Wechsel der höheren und niederen Grade geistiger Anstrengung stattfinden, wenn die Aufmerksamkeit längere Zeit hindurch erhalten werden soll." Zwischen wissenschaftliche Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen 2c. einzufügen, ist zweckmäßig, wenn dabei die Disciplin gut gehandhabt wird.

c. **Richte die Folge der Lectionen so ein, daß die Gesundheit der Schüler nicht leidet.** Laß daher auf eine Lection, wo die Schüler sitzen, eine solche folgen, bei der sie stehen müssen 2c.

„Wegen des Zusammenhangs von Leib und Seele wird durch geistige Thätigkeit auch körperliche Kraft consumirt, und durch Verharren in derselben Stellung wird nicht nur der Leib, sondern auch die Seele matt, hingegen wird durch Veränderung der Körperstellung oder durch Nachlassen der strammen Haltung in der Ruhe auch die Kraft für geistiges Thun erhöht. Darnach hat sich einmal die Anfangszeit des Unterrichts am Tage, im Sommer um 7 Uhr, die Kleineren um 8, im Winter um 8 (9) des Vormittags, zu richten; dadurch ist auch eine kurze Pause von 2—5 Minuten zwischen jeder Lection und von 15 Minuten nach der zweiten Lection geboten; darum darf der Unterricht am Nachmittag nicht gleich nach dem Essen wieder beginnen, oder darf das Singen weder auf die Zeit kurz vor dem Essen, noch kurz nach demselben verlegt werden; dadurch sind auch die wöchentlich eintretenden Pausen der freien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage

und der freie Sonntag bestimmt; danach ist auch endlich die Frage, ob überhaupt am Nachmittage kein Unterricht sein soll, wiewohl bei ihrer Beantwortung auch die socialen Verhältnisse zu berücksichtigen sind, zu beantworten. Was nun die Ausführung des Lectionsplans im Unterrichte betrifft, so ist zu beachten, daß wo Pausen in der Unterrichtszeit eines Tages, zwischen zwei Unterrichtstagen, zwischen Unterrichtswochen oder durch die Ferien eintreten und so den Unterricht in Haupt- und Nebenabschnitte theilen, auch im Lehrstoffe solche Abschnitte gemacht werden. Selbst am Ende jeder Unterrichtsstunde muß ein solcher Abschnitt im Stoff erreicht sein, damit jede Stunde ein Ganzes biete." (Kern.)

§ 21.

Die Unterrichts- oder Lehrformen.

1) Der Lehrgang zerlegt den Unterrichtsgegenstand seinem Stoffe nach und ordnet die einzelnen Theile desselben nach einander. Dadurch wird die Auffassung desselben erleichtert. Diese Erleichterung genügt aber noch nicht, sondern es ist nöthig, daß jeder einzelne Stoff, soweit es seine Natur zuläßt, eine Form annimmt, welche dem Schüler je nach seiner Entwickelungsstufe die Aufnahme und Verarbeitung möglich macht. Dadurch entsteht die Unterrichts- oder Lehrform.

Zwei Factoren bestimmen also die Lehrform, die Natur des Stoffes und die Entwickelungsstufe des Schülers, und beide müssen berücksichtigt werden.

Graefe unterscheidet eine innere und eine äußere Lehrform, indem er die Form, welche der Gegenstand im Geiste annimmt, und die Form, unter welcher der Gegenstand dem Schüler äußerlich wahrnehmbar gemacht wird, beachtet.

I. Die innere Lehrform ist diejenige, welche der Gegenstand im Geiste oder im Denken annimmt. Solcher Formen sind drei möglich: Die Formen der Anschauung, der Vorstellung und des Begriffs. Danach zerfällt ihm die innere Form in drei Arten:

A. Die Form der Anschauung, welche sinnliche Gegenstände mit den Sinnen auffaßt (anschaut) und die Gegenstände der innern Welt auf irgend eine Weise sich zu veranschaulichen sucht. Der Unterricht muß daher sinnliche Dinge zur unmittelbaren Anschauung bieten, oder, wo das nicht möglich ist, Veranschaulichungsmittel, z. B. verwandte Gegenstände, Modelle, Abbildungen 2c., zur Hülfe nehmen, muß die Vorgänge der innern Welt, Gefühle 2c., abstracte Gegenstände, Zahl, Naturgesetze, Sprachgesetze 2c. veranschaulichen, z. B. durch Gedichte oder Geschichten, in denen die Gefühle sich aussprechen oder in einer Handlung zur Erscheinung kommen, durch Beispiele, in denen das Naturgesetz oder Sprachgesetz sich erkennbar macht. Alle Unterrichtsgegenstände können auf die angedeutete Weise anschaulich gemacht werden, und diese Veranschaulichung ist so lange nöthig, bis die Vorstellungen klar und deutlich sind.

B. Die Form der Vorstellung, welche den Gegenstand nicht mehr unmittelbar vor den Sinnen haben muß, sondern ihn sich nach dem geistigen Bilde, das ein anderer entwirft, durch Hören und Lesen aneignet. Die Vorstellung vergeistigt die äußere, sinnliche Welt, gibt durch die Thätigkeit der Phantasie (S. 22. 6) den allgemeinen Wahrheiten concrete Gestalt und führt dem Gemüthsleben reichen Inhalt zu. Darum darf die Form der Vorstellung schon auf der

Stufe der Anschauung nicht fehlen, sondern muß die Wahrheitsstoffe der denkenden Verarbeitung zuführen.

C. Die Form des Begriffs, die höchste Stufe der innern Lehrform, stellt den Gegenstand von allem Zufälligen und Unwesentlichen völlig entkleidet seinem tiefsten Wesen nach dar. Diese Form in ihrer Vollendung gehört aber nur der rein wissenschaftlichen Erkenntniß, nicht der Volksschule an.

II. Die äußere Lehrform. Der Inhalt der Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe äußert sich sichtbar durch Zeichen, hörbar durch Worte. Durch Zeichen kann aber die innere Welt des Geistes nur sehr unvollkommen ausgedrückt werden. Einen vollkommenen Ausdruck gewährt das Wort. Die Sprache ist daher das Mittel des Gedankenaustausches zwischen Lehrer und Schüler, damit das Wissen vom erstern auf den andern übergehe. Die äußerliche Darstellung des Unterrichtsgegenstandes in der Sprache ist die äußere Lehrform. Wir lassen hier diese Unterscheidung bei Seite.

2) Durch die besondere Art und Weise, wie die Sprache, in welcher der Unterrichtsstoff dem Schüler dargeboten wird, zwischen Lehrer und Schüler im Unterrichte gehandhabt wird, entstehen die verschiedenen Lehrformen; spricht der Lehrer allein, und der Schüler hört zu, die akroamatische, sprechen beide abwechselnd, die erotematische oder katechetische Lehrform.

A. Die akroamatische (vortragende) Lehrform ist diejenige Lehrform, wo der Lehrer den Gegenstand in ununterbrochener Rede vorträgt und entwickelt, und der Schüler ihn in sich aufnimmt, indem er zuhört und dem Lehrer nachdenkt. In ihrer reinen Gestalt kann diese Form nur in den höchsten Schulen vorkommen. In den anderen Schulen muß der Vortrag des Lehrers wenigstens abwechseln mit der Wiederholung des Vorgetragenen durch den Schüler. Auf der Unterstufe geschieht dies sogar noch durch reines Nachsprechen eines vorgesprochenen Satzes. Durch eingestreute Fragen muß der Lehrer sich überzeugen, ob der Schüler folgt, und wie weit er das Vorgetragene erfaßt hat; denn ein zu langer Vortrag ermüdet auch die besten Schüler, und ein Unterricht, welcher sich nicht davon überzeugt, was die Schüler aufgefaßt und behalten haben, nützt nichts. Die einzelnen Lehrthätigkeiten, in welchen die akroamatische Lehrform besondere Gestalten, z. B. Erzählung, Beschreibung &c., annimmt, folgen § 22. Die Grundforderungen, welche der Vortrag an den Lehrer stellt, sind, daß er des Wortes mächtig, beredt, nicht redselig sei, daß er geordnet und für die Kinder verständlich zu reden wisse, und daß er frei vortrage, nicht ablese. Der Lehrer muß daher sich sorgfältig vorbereiten und gute Volksschriften studiren für die verschiedenen Formen des Vortrags.

Man hat wohl auch vortragende und entwickelnde Lehrform unterschieden, allein auch der Vortrag entwickelt, wenn er nicht blos positive Kenntnisse oder geschichtliches Material mittheilt. Man kann daher mittheilende und entwickelnde Lehrform unterscheiden.

B. Die erotematische, dialogische Lehrform theilt, wie das Gespräch, die Sprache zwischen Lehrer und Schüler: der Lehrer fragt,

der Schüler antwortet. Auch diese Form kann nicht völlig rein auftreten; Mittheilung und Frage müssen abwechseln, und man erkennt einen geschickten Lehrer daran, daß er am rechten Orte die Lehrformen wechselt und in mannigfaltigen Wendungen den kindlichen Geist am sichersten zu ergreifen weiß. Dennoch ist die dialogische Unterrichtsform für die Schule am wichtigsten; sie vermittelt eine beständige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schülern, sie offenbart durch die Aeußerungen der Schüler am sichersten deren Anlage, Bildung, Bedürfnisse und Fortschritte im Erfassen des Stoffes, sie betheiligt dieselben durch thätiges Mitwirken nicht weniger als durch empfangendes Aufnehmen im Unterrichte, weckt dadurch ihre Aufmerksamkeit, regt ihre geistige Thätigkeit an, übt ihre Sprachfertigkeit und gibt durch die Gemeinschaftlichkeit, in welcher Lehrer und Schüler arbeiten, dem Unterrichte für beide eine Lebendigkeit und Vertraulichkeit, welche ihnen denselben zu einer Quelle wohlthuender Genüsse macht. Aber diese Unterrichtsform ist auch schwierig, denn es gilt, daß der Lehrer den Gedankengang festhält, die Antworten der Schüler berücksichtigt und den Unterrichtsstoff in Fragen kleidet, welche nicht nur formell richtig, sondern auch dem Gegenstande und Fortgange des Unterrichts angemessen sind und die geistige Thätigkeit und lebendige Theilnahme der Schüler anregen und erhalten. Der Lehrer muß des Stoffes vollkommen Meister sein, muß richtig fragen und die Antworten der Schüler gehörig benutzen, um die Leitung des Gesprächs sicher in den Händen zu behalten. Ueber die Fragebildung, über die richtige Anwendung der Frage und die Benutzung der Antworten muß daher hier besonders gehandelt werden.

*C. Kehr, Die Praxis der Volksschule: „Ist es demgemäß im praktischen Seminarunterrichte das Erste, daß die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern und von allen Seminarlehrern angehalten werden, einer exacten, klaren Sprache und eines guten fließenden Vortrages sich zu befleißigen (vielfaches Repetiren, freies Vortragen, Declamiren ꝛc.), so muß das Zweite eine zweckentsprechende Anleitung zur Fragebildung sein. Ehe man fragend unterrichten kann, muß man erst wissen, worin das Wesen der Frage besteht, auf welche Weise die Frage gebildet wird (Fragewörter), und welche Eigenschaften eine gute Frage haben muß." Er gibt dann an, wie das im Seminar geschehen soll.

3) Die Frage ist eine in der Satzform der verlangenden Ungewißheit ausgesprochene Aufforderung, über einen dargelegten Gegenstand eine Aussage zu thun. In der Regel enthält sie schon durch die Fassung, wenigstens aber durch den Frageton die Andeutungen, nach welcher Richtung hin die Aussage zu thun sei.

Die Lehrfrage unterscheidet sich von anderen Fragen durch den Zweck, sie beabsichtigt die geistige Anregung und Belehrung des Gefragten, will sich von seinem Wissen und seiner Befähigung überzeugen, will den Schüler zur Theilnahme an der Durchsprechung eines ihm noch unbekannten oder nicht vollständig und richtig verstandenen Gegenstandes anregen, um ihm denselben zum Verständniß zu bringen, oder sie will die Ansicht und Ueberzeugung befestigen und zu willenskräftigem Entschluß treiben.

Die rhetorische Frage dagegen will dem Vortrage Lebendigkeit geben und die Aufmerksamkeit auf eine Hauptvorstellung richten, die Auskunfts- und Untersuchungsfrage will Gewißheit über einen unbekannten Gegenstand erlangen, die Verwunderungsfrage drückt die Ueberraschung bei der Wahrnehmung einer unerwarteten Thatsache aus.

Stoff und Form der Aussage, welche gefordert wird, sowie der jedesmalige besondere Zweck der Frage im Gange des Unterrichts bedingen verschiedene Arten der Fragen.

a. Stoff. Die Frage verlangt als Antwort das Subject: Wer hat die Welt geschaffen? Wer hat die Schlacht gewonnen? Welche Thiere gehören zu den Einhufern?

Die Frage verlangt als Antwort das Prädicat und zwar als Substantivprädicat: Wer ist Christus seiner Person nach? oder als Adjectivprädicat: Wie ist die Tafel nach ihrer Farbe? oder als Verbalprädicat: Was thut das Kind in der Schule?

Die Frage verlangt eine nähere Bestimmung, Attributivbestimmung, des Subjects und Prädicats: Welche Güter sind vergänglich? Wessen Vorbild ist unser höchstes? Welcher Gedanke macht das Gebet zu einem andächtigen? Für welche Menschen ist Christus gestorben?

Die Frage verlangt als Antwort das Object: Wen lieben die Kinder? Wessen erbarmte sich der barmherzige Samariter? Wem sollen die Kinder gehorchen? An wen sollen wir immer denken? Worauf achtet der aufmerksame Knabe? Woran dachte der reiche Mann nicht? Was glaubst du von der Person Christi? — Das Object kann ein Substantiv, aber auch ein Satz sein.

Die Frage bezieht sich auf einen Umstand des Orts, der Zeit, auf Grund, Zweck, Art und Weise &c.: Wo war die erste Schlacht 1870? Wohin wurde Napoleon 1815 verbannt? Wie lange belagerten die Deutschen Metz? An welchem Wochentage ist Christus auferstanden? Warum gehen wir in die Schule? Wodurch ist Deutschland einig geworden? Woraus ist der menschliche Körper gebildet? In welcher Absicht starb Christus? Wie haben die Deutschen gekämpft? Auf welche Weise spricht der Freund zum Freunde?

Die Frage kann auch eine Begriffsbestimmung als Antwort verlangen: Was versteht man unter Weisheit? Was heißt stehlen? Was ist Wohlthätigkeit? Doch sind diese letzteren Fragen in der Regel zu schwer und nur nach der Entwickelung und, nachdem das Entwickelte zusammengefaßt ist, zu stellen.

b. Der Form der Aussage nach werden die Fragen nach den vier Kategorien der Qualität, Quantität, Modalität und Relation eingetheilt.

Qualität (S. 118. 4): Ist Gott allmächtig? Ja. Kommt es beim Gebet auf Zeit und Ort an? Nein.

Es gehören nicht nur die sog. Ja- und Neinfragen, auf welche Ja oder Nein als Antwort folgt, und welche in der Regel als zu leicht zu vermeiden sind, hierher, sondern alle Fragen, welche eine positive oder negative Antwort fordern,

so daß man alle Fragen nach dieser Kategorie eintheilen kann in positive und negative Fragen. Die Ja- und Neinfragen sind besonders am Platze, wo ein Bekenntniß, eine Zusage (Gelübde) oder eine Absage verlangt wird, wobei allerdings ein ganzer Satz als Antwort zu fordern ist, oder wo man schüchternen und schwächeren Schülern Muth einflößen will.

Quantität (S. 119. 5): Welche Menschen sind sterblich ꝛc.

Modalität (S. 121. 7): Kann der Mensch erzogen werden? Was ist 1870 geschehen? Was muß den Verbrecher treffen?

Relation (S. 120. 6): Welches ist die Folge der Sünde? Unter welcher Bedingung darf dem Kinde verziehen werden? Ist die Welt ewig oder hat sie einen Anfang gehabt?

Oft drückt man in dieser letzten Art Fragen nur den einen Theil aus, z. B.: Wollen Eltern durch ihre Wohlthaten die Kinder unglücklich machen? Man nennt diese letztere Art Fragen Wahlfragen oder Entscheidungsfragen. Sie sind nur da gerechtfertigt, wo aus dem Zusammenhange das Nöthige von selbst einleuchtet, oder das Richtige durch gemeinsame Erfahrung oder durch das natürliche Gefühl in die Augen springt. Die Disjunctiv- oder doppelten Wahlfragen, bei denen zwischen zwei oder mehreren Urtheilen zu wählen, kann man daher auch als eine Zusammenziehung mehrerer Entscheidungsfragen ansehen. Sie gehören ebenfalls zu den leichteren Fragen.

c. Im Ganzen der Unterredung hat jede Frage noch einen besondern Zweck. Beseitigungs- (Remotiv-) fragen sollen unrichtige Vorstellungen entfernen: In welcher Absicht sollen wir das Gute nicht thun? Einwurfsfragen (Objectionsfragen) sollen den Schüler veranlassen, einen etwaigen Einwand in seiner Richtigkeit zu erkennen: Müssen wir auch dann die Wahrheit sagen, wenn dieselbe uns Nachtheil bringt? Einwurfsfragen dürfen aber nur solche Einwände betreffen, welche von den Schülern zu erwarten, ihnen bekannt sind oder ihnen doch leicht bekannt werden können, und die sie nach ihrer Einsicht beantworten können? Befestigungsfragen lassen die gefundene und formulirte Wahrheit noch einmal sagen, damit sie sich fest einprägt. So unterscheidet man nach der Stellung und ihrem Zwecke in der Unterredung ablockende Fragen, Ordnungsfragen, Zwischenfragen, Einleitungsfragen, Uebergangsfragen, Erinnerungsfragen, Wiederholungsfragen, Zusammenfassungsfragen u. s. w. oder Causalfragen, Finalfragen, Eintheilungsfragen, Verhältnißfragen, Ergänzungsfragen, Vergleichungsfragen ꝛc. Prüfungs- (examinatorische) Fragen erforschen die bereits festgestellten Ergebnisse vorausgegangener Anschauungen und Erörterungen, Entwickelungsfragen suchen neue Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und Urtheile zu gewinnen, Zergliederungsfragen zerlegen ein größeres Ganze in seine einzelnen Glieder.

Man theilt wohl auch die Fragen ein in eigentliche und uneigentliche Fragen; aber die, welche man uneigentliche Fragen nennt, angefangene aber unvollendete Sätze, welche der Schüler ergänzen soll, sind gar keine Fragen und daher im Unterrichte nicht statthaft, da sie schon formell zu beanstanden sind: Die Oder fließt

in . . . ? Paulus war Ap . . . ? Deutschland grenzt im Norden an . . . Unsichtbar ist Alles, was . . . ? Nur im Rechnen sind, um Zeit zu gewinnen Fragen wie: 6 × 5 ist . . . ? zu gestatten. Zu vermeiden sind auch die sog. Doppelfragen, denn sie sind eigentlich zwei getrennte Fragen, die nur hintereinander gestellt werden, so daß man die Antwort erst nach der zweiten erwartet, z. B.: Was muß man vermeiden und was thun, wenn man seine Feinde gewinnen und zu Freunden machen will? Wie sieht das Blatt aus, welche Farbe hat es? Solche gehäufte Fragen theilen die Aufmerksamkeit des Kindes, es wird unschlüssig und verlegen, denn es weiß oft nicht, welche Frage es beantworten, oder welche Frage es zuerst beantworten soll, und an welche Frage es sich in der Form der Antwort anschließen soll. Die Frage darf nur in einer Form auftreten.

d. Jede Frage muß an sich deutlich, in Beziehung auf die Antwort, welche sie fordert, bestimmt und endlich in der Fragreihe, in der sie steht, angemessen sein. Da jede Frage eine ihr entsprechende Antwort fordert, so kann diese nur erfolgen, wenn die Frage richtig verstanden wird, die Frage muß also deutlich und bestimmt sein.

Nur diejenigen Fragen sind deutlich, welche ihrem Inhalte nach wahr und möglich sind; dagegen versetzen Fragen, welche innere Widersprüche enthalten, den Schüler in Ungewißheit und Verwirrung, z. B. Wen lieben wir mehr? den wir hassen, oder den wir nicht hassen? Welche Steine gehören zu den Pflanzen? Man könnte mit solchen Fragen höchstens einmal plötzlich die Aufmerksamkeit prüfen oder wecken wollen.

An die Form der Frage stellt die Deutlichkeit folgende Forderungen:

1) Die Frage muß kurz sein. Jedes unnütze Wort, Zusätze am Anfange, Anhängsel am Schlusse (z. B. Ich will nun einmal fragen ꝛc. Wer kann mir wohl sagen ꝛc., oder nach der Frage: Wer beantwortet das recht schön?) ꝛc. verdunkeln nur die Frage, lähmen die Aufmerksamkeit, machen die Unterredung schleppend und verwüsten die edle Zeit.

Darum vermeide der Lehrer unnöthige Zwischensätze, zerlege lieber eine Frage in zwei Fragen, vermeide überflüssige Beiwörter und Flickwörter wie und, aber, also ꝛc. Der Lehrer spreche wenig, damit die Schüler sprechen lernen.

„Wo es drei Heller thun, da wende vier nicht an,
Und nicht zwei Worte, wo's mit einem ist gethan." (Rückert.)

2) Die Frage sei sprachrichtig. Sie enthalte keine fehlerhaften Wortstellungen. Sehr oft wird das Datum der Frage in Form eines kategorischen Satzes ausgesprochen, so daß die Frage nur in einem Worte angehängt, oder das Fragewort in die Mitte des Satzes gestellt wird; z. B. das irdische Leben ist in Rücksicht auf seine Dauer wie? Das ist zu vermeiden. Hat der Lehrer zur Klarstellung der Frage etwas vorauszuschicken, so schließe er diesen Satz oder diese Sätze bestimmt ab und biete dann erst die vollständige Frage. Regel muß sein: Dem Frageworte gebührt die erste Stelle. „Die W-Fragen sind die besten." (Harnisch.)

Musterhaft sind die Fragen in der Bibel: Wer bist du? Wo ist dein Bruder Abel? Weß Sohn ist er? Welches ist das vornehmste Gebot im Gesetz? Warum seid ihr so furchtsam? ꝛc.

Undeutlich und unbestimmt wird eine Frage, wenn untheilbare Worte oder Satzverbindungen, die, wenn sie bruchstückweise angewendet werden, entweder gar keinen Sinn mehr geben, oder leicht auf falsche Spuren leiten, zerrissen werden: Was hängt der Mensch von Gott? Ab. Was lacht über Griechenland? Ein heiterer Himmel. Was wird die Seele nach dem Tode nicht nehmen? Ein Ende. Was nimmt der Reisende von den Seinigen? Abschied. ꝛc.

3) Die Frage sei sprachlich leicht. Sie vermeide bei aller Kürze das Gesuchte und Gezwungene, schließe sich, ohne gemein oder kindisch zu werden, im Ausdrucke der Sprachweise des gewöhnlichen Lebens an, vermeide Fremdwörter, oder wissenschaftliche Ausdrücke, so lange sie nicht genugsam bekannt sind, gebrauche nicht veraltete unbekannte oder neugebildete Wörter und Redensarten, denn sie machen die Frage undeutlich.

Hierbei ist es wichtig, daß der Lehrer die Provinzialismen und die nach Land und Ort oft eigenthümliche Bedeutung mancher Ausdrücke kenne, um nicht unverständlich zu werden. Ich erwähne: Großmuth = Hochmuth, niederträchtig = demüthig, auch = herablassend, gemein = leutselig, rachgierig = habgierig, sich empören = hochkommen, emporkommen, Schicksal = Mißgeschick. Besondere Wendungen, z. B. in Rücksicht, in Betreff, in wie weit ꝛc., sind in der Sprachstunde besonders zu erläutern.

4) Die Frage muß bestimmt sein. Auf jede Frage soll nur eine richtige Antwort möglich sein, darum darf die Frage nach Inhalt und Form nicht mehrdeutig sein. Mehrdeutig sind z. B. die Fragen mit den farblosen Prädicaten sein, haben, werden, thun, auch können, wollen, sollen: Was haben die Kinder? ꝛc. Solche Fragen sind, wenn sie nicht aus dem Zusammenhange bestimmt werden, zu allgemein und müssen daher vermieden werden. Besondere Sorgfalt erfordert die Wahl des Fragewörts. Die Frageformen nach Subject, Prädicat, Object, Attributen und Umständen mit den Fürwörtern und Umstandswörtern sind besonders zu üben.

Fragen nach dem Subject: Wer? Wie heißt der . . .? Was? ist unbestimmt und muß daher näher bestimmt werden, denn es kann auch nach dem Object fragen: Was erwirbt uns die Versöhnung mit Gott? = Was ist es, wodurch wir die Versöhnung mit Gott erwerben? und auch = Was ist es, das wir durch die Versöhnung mit Gott erwerben?

Fragen nach dem Prädicat: Was ist? ist unbestimmt, so daß eine besondere Beziehung, in welcher das verlangte Prädicat zum Subject steht, angegeben werden muß, z. B.: Was ist Gott seinem Wesen nach? Wie ist Gott nach seiner Macht? Was thut der Mitleidige, wenn er einen Bedrängten sieht, dem er helfen kann? Das bloße: Was thut der Mitleidige? ist unbestimmt.

Fragen nach dem Attribut: Was für ein Gut ist . . .? Welcher? Wie viel? Der wievielste? Wessen Fell ist bunt? (nicht: Das Fell von wem ist bunt?) Für welche Menschen sollen wir beten?

Fragen nach Objectivbestimmungen: Wen? Was? Um was? (z. B.: Um was bittet der Sohn den Vater? nicht = warum, sondern = worum, welches aber gern vermieden wird). Wessen? Wozu? Wem? Oft bedürfen der Art Fragen, wenn die Bestimmtheit nicht schon in dem Subjecte und Prädicate gegeben ist, noch näherer Bestimmungen, z. B. des Raums, der Zeit 2c.

Fragen nach dem Raume: Wo? Wohin? Woher? In welchem Lande? Auf welchem Berge? Zu wessen Füßen saß Maria?

Fragen nach der Zeit: Wann? (nicht: Wenn?) Seit wann? Wie lange? Dabei muß, wenn das Fragewort mehrere Antworten zuläßt, die Zeit noch näher angedeutet werden: In welcher Nacht ging Blücher über den Rhein? 2c.

Fragen nach der Ursache, dem Grunde, dem Zwecke. Im Allgemeinen: Warum? Inwiefern? Das Causalverhältniß muß jedoch oft näher bestimmt werden. Beweggrund: Aus welchem Grunde sollen Christen Gott gehorchen? Logischer Grund: Worauf beruht unsere Hoffnung auf das Gelingen der Erziehung? Ursache: Wodurch ist das römische Reich gefallen? Aus welcher Ursache . . . ? Absicht: In welcher Absicht strafen wir das Kind? Zu welchem Zwecke ist Christus in die Welt gekommen?

Fragen nach dem Mittel: Wodurch? Womit?

Fragen nach dem Stoff: Woraus? Wovon? Aus welchem Stoffe ist der Leib gebildet?

Fragen nach der Art und Weise: Wie ertragen Christen die Leiden? Auf welche Art . . . 2c.?

Fragen nach der Bedingung: Wenn? Unter welcher Bedingung . . . ?

Fragen nach der Begriffsbestimmung: Was ist? Wer ist? sind immer unbestimmt, und selbst die Frageformen: Was verstehst du unter Tugend? Welches Wesen nennen wir Gott? Welche Tugend nennen wir (begreifen wir unter dem Namen) Gerechtigkeit? sind nicht immer bestimmt; deshalb ist es in der Regel rathsam, die Aussage durch eine Forderung ohne Frage zu verlangen: Gib eine Erklärung von der Tugend der Gerechtigkeit!

5) Das Fragewort muß scharf betont werden. Dadurch erhält die Frage schon Bestimmtheit; denn es gibt in jeder Frage ein Wort, das den Kern der Frage bildet, und auf welches die Aussage vorzüglich sich beziehen soll. Nach dem Zusammenhange können in einer Frage verschiedene Wörter den Hauptnachdruck haben: Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Was erzählte Joseph seinen Brüdern? Oft ist bei der Beachtung dieser Regel in dem Gange der Unterredung nichts weiter nöthig, um die Frage deutlich und bestimmt zu machen, denn der Zusammenhang des Ganzen trägt auch zur Deutlichkeit solcher Fragen bei, die aus dem Zusammenhange gerissen undeutlich und unbestimmt sein würden.

e. Die zweite Forderung an die Frage lautet: Die Frage muß angemessen sein. Sie muß nicht allein der Bildungsstufe der Schüler entsprechen, sondern auch wirklich zum Gegenstande des Unterrichts gehören und in ihrer Verbindung mit den übrigen Fragen den Fortgang des Unterrichts fördern.

Für die Schüler soll die Frage weder so schwer sein, daß ihre Beantwortung die Kraft der Schüler übersteigt, noch so leicht, daß ihre

Kraft nicht dadurch angeregt wird. Der Lehrer muß daher die Kraft der Schüler kennen, Geschick im Bilden und Umbilden der Fragen haben und die Fragen richtig vertheilen, damit jede an denjenigen Schüler gerichtet wird, der sie richtig zu beantworten im Stande ist.

Die Fragen müssen dem Gegenstande angemessen sein. Daher sind Fragen unangemessen, welche mit dem Gegenstande nicht in Verbindung stehen und zu dessen Verständniß und Aneignung nichts beitragen, ebenso solche, welche der Würde des Gegenstandes nicht angemessen sind, weil dadurch die Aufmerksamkeit abgelenkt wird und Zerstreuung eintritt. Die Fragen sind um so angemessener, wenn sie sowohl durch sichere Beantwortung das Gespräch im Gange erhalten, als auch in ihrer Verbindung ein wohlgeordnetes Ganze bilden. Darum müssen sie so aufeinander folgen, daß sie Plan und Zusammenhang und eine der Natur des Gegenstandes und dem Zwecke der Belehrung entsprechende Anordnung der Gedanken erkennen lassen. Abschweifungen, welche bei Nebenpunkten zu lange verweilen, oder Abwege, welche ganz von dem gesteckten Ziele abführen, müssen vermieden werden. Es ist ein trauriges Zeugniß sowohl über die Vorbereitung, als über das Geschick des Lehrers, wenn er ganz vom Thema abkommt. Er muß die Leitung des Gesprächs immer in den Händen behalten. Das schließt aber die nothwendige Berichtigung falscher Antworten und Fragen, die dem irrenden Schüler zurechthelfen, nicht aus. Jedoch muß die Lage der Sache so sein, daß dieser Zweck in aller Kürze erreicht werden kann, und der Fortgang der Unterredung zur Hauptsache nicht zu lange unterbrochen wird.

f. Vertheilung der Fragen: Erst die Frage an die ganze Klasse, dann der Name des Kindes, das zur Antwort aufgefordert wird. Der Unterricht gehört allen Kindern, darum müssen auch alle zum Nachdenken aufgefordert und in den Stand gesetzt werden, die gestellte Frage richtig zu beantworten. Darum nach einem Augenblick zur Besinnung erst der Name eines Schülers zur Beantwortung. Ausgeschlossen ist daher in der Regel das Fragen nach der Reihe, doch ist darauf zu sehen, daß in jeder Unterrichtsstunde kein Schüler ungefragt bleibt. Ist die Frage gestellt, dann überschaut der Lehrer die Klasse und läßt einen Augenblick Zeit zum Besinnen. Diejenigen Kinder, welche antworten wollen, müssen dies durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand zu erkennen geben. Andere Kundgebungen sind nicht zu dulden. Der Lehrer ruft nun ein Kind bei Namen zur Beantwortung auf. Dabei wendet er sich nicht nur an die Kinder, welche den Finger erheben, sondern auch an diejenigen, welche dies nicht thun, um diesen zu zeigen, daß er auch von ihnen die richtige Antwort erwarten kann. Heftiges Erfordern der Antwort regt augenblicklich auf, regt aber nicht nachhaltig an, sondern stumpft ab. Hat ein Schüler die Hand erhoben, ohne daß er die Antwort geben kann, so wird derselbe ebenso gestraft, wie derjenige, welcher den Finger nicht erhebt, obgleich er die Antwort geben kann. Auf diese Weise wird das Aufheben der Finger für den Lehrer ein Prüfstein, wie weit sein Unterricht verstanden wird, oder die Kinder noch aufmerksam sind. Meldet sich kein Kind, so ist entweder die Aufmerksamkeit erloschen, oder die Frage ist zu schwer gewesen. Bei

Repetitionsfragen ist darauf zu sehen, daß sich alle Kinder ohne Ausnahme zur Antwort melden. Wo sich dabei nur einige befähigte Kinder melden, hat der Lehrer zu prüfen, ob seinem Unterrichte etwas gefehlt habe. Obgleich sich alle Schüler zur Antwort melden sollen, so sollen in der Regel doch nicht alle in Masse antworten; denn bei solchen Massenantworten bleibt es zweifelhaft, ob jeder Schüler wirklich angeregt wird, ob er wirklich antwortet, und wie er antwortet, außerdem sind Störungen und Geräusch dabei nicht zu vermeiden, und die Antwort wird nicht immer verstanden. Nur wo es sich um die Bestätigung und Einprägung wichtiger Sätze, um ein Bekenntniß, ein Versprechen u. s. w. handelt, oder wo es zur Spannung der Aufmerksamkeit nöthig ist, zumal wenn mehrere Schüler nach einander eine Frage unrichtig beantwortet haben, oder eine Frage unbeantwortet geblieben ist, mag die ganze Schulklasse zur Antwort im Chor aufgefordert werden. Es muß dann aber die Antwort schon den Worten nach gehörig formulirt sein, und das Chorsprechen muß im Takte geschehen, damit alles wirre Durcheinander vermieden wird. Der Eindruck des Satzes kann dadurch erhöht und das Einprägen erleichtert werden. Das Kind, welches zur Antwort aufgerufen ist, steht dazu vom Platze auf und hat die verlangte Antwort laut und bestimmt zu geben. Schlechtes Aufstehen, schlechtes Stehen, leises Sprechen und einsilbige Antworten sind nicht zu dulden, sondern der Schüler hat im vollständigen Satze zu antworten. Darum hat der Lehrer bis dahin, wo die Schüler schon freier sprechen können, darauf zu halten, daß der Schüler die Frage mit in die Antwort aufnimmt. Wo die Unterredung bis zu einem Abschnitte gekommen ist, wird ein Haltepunkt gemacht, an dem die aufgefundenen Hauptsätze wiederholt werden. Dies sichert den Erfolg des Unterrichts. Je schwächer die Kinder sind, desto kleiner müssen die Abschnitte sein. Die ganze Unterredung wird gleichfalls mit einer zusammenfassenden Wiederholung geschlossen, welche den Kindern den Gewinn des Gesprächs kenntlich macht und sichert.

g. Die Antwort und ihre Behandlung. Die Antworten der Schüler zeigen dem Lehrer, ob und wie weit der Lehrstoff gefaßt und angeeignet ist, weshalb er nach den Antworten zu beurtheilen hat, wie weiter zu verfahren ist. Deshalb wird der Frageunterricht erst durch eine sachgemäße Benutzung der Antworten vollendet. Es sind drei Fälle zu unterscheiden. Es kann auf eine Frage eine richtige, eine falsche oder gar keine Antwort erfolgen.

Eine nach Inhalt und Form richtige Antwort ist der Ausgangspunkt für neue weitergehende Fragen. Es kann aber auch der Zweifel entstehen, ob sie aus richtiger Erkenntniß der Sache hervorgegangen ist, oder ob sie von allen Schülern richtig verstanden worden ist. Ist zu vermuthen, daß die Antwort nicht aus Erkenntniß der Sache hervorgegangen, sondern eine blos auswendig gelernte Formel, oder zugeflüstert, oder gerathen ist, so hat der Lehrer mit einer umgebildeten Frage nach derselben Sache oder nach den Bestandtheilen der Antwort zu fragen, oder den Schüler aufzufordern, sich näher über seine Antwort zu erklären, sie zu begründen &c. Ist zu vermuthen, daß die anderen Schüler die Antwort entweder gar nicht oder nicht vollständig gehört, oder ihren Sinn

nicht richtig verstanden haben, sei es, daß dieselben unaufmerksam waren, sei es, daß die Antwort selbst schwer war, und ist anzunehmen, daß ein Theil der Schüler einer weiteren Auseinanderlegung derselben bedarf, so lasse man die Antwort lauter und verständlicher wiederholen, oder wiederhole sie selbst und mache sie zum Gegenstand der Zergliederung mit den schwächeren Schülern. Falsch ist aber die stete Bestätigung einer richtigen Antwort durch den Lehrer mit den Worten: Richtig, gut, schön 2c.

Bei einer unrichtigen Antwort, oder wenn gar keine Antwort erfolgt, sind je nach der Ursache verschiedene Fälle denkbar, darum muß der Lehrer die Ursache, weshalb der Schüler falsch oder gar nicht antwortet, erforschen.

Der Lehrer suche nicht gleich die Schuld im Schüler, denn oft liegt sie in ihm selber. Vielleicht war die Frage sachlich zu schwer und nicht gehörig vorbereitet, oder sie war der Form nach nicht verständlich, so daß der Schüler ungewiß war, welche Antwort die richtige sei. Oft ist auch die Stimmung des Lehrers für den Unterricht nicht günstig, so daß die Schüler ängstlich werden. Hier gilt: Laßt uns besser werden, gleich wird's besser sein.

Liegt die Schuld am Schüler, so ist es in der Regel nicht angemessen, mit Stillschweigen darüber hinwegzugehen und sofort einen andern Schüler zu fragen. Doch kann auch dieser Fall eintreten, z. B. wenn aus Versehen eine zu schwere Frage an einen schwachen Schüler kam, wenn die Antwort so verkehrt ist, daß ein Eingehen zur Verbesserung derselben zu weit abführen würde, wenn eine Frage nur hingeworfen wurde, um die Aufmerksamkeit auf einen schwierigen Gegenstand zu lenken, den man behandeln will, und wenn man die Unaufmerksamkeit durch beschämendes Weitergehen strafen will. Regel ist, bei einer unrichtigen Antwort oder dem Schweigen des Schülers auf eine Antwort den Schüler so zu behandeln, daß er das Richtige findet oder eine Antwort gibt. Der Lehrer muß darum schnell die Ursache des Fehlers entdecken. Hat der Schüler aus Unaufmerksamkeit die Frage nicht verstanden, so wird sie wiederholt; hat er die Frage wegen ihrer Fassung nicht verstanden, so wird sie umgebildet; hat er sich übereilt und nicht gehörig das Dagewesene bedacht, so wird mit einigen Andeutungen und Zwischenfragen nachgeholfen; ist er ängstlich und blöde, so wird ihm Muth gemacht durch freundliche Aufmunterung und leichtere Fragen; ist er trotzig, daß er gar nicht antwortet, oder muthwillig, daß er unangemessene oder lächerliche Antworten gibt, so bedarf es der erziehlichen Einwirkung, eines kurzen Tadels 2c., doch hüte sich der Lehrer vor langen Moralpredigten, durch welche Zeit versäumt und der Disciplin geschadet wird. (Vergl. die Schulzucht.)

„Am besten ist es, wenn der Lehrer einen Augenblick mitten im Satze inne hält und den betreffenden Schüler mit scharfem Blicke fixirt, oder wenn er mit einem Stäbchen leise auf die Schultafel klopft, oder endlich, wenn er mit der Hand ein Zeichen gibt. So ist z. B. das Zeichen dafür, daß der Lehrer statt einer unvollständigen Antwort eine Antwort im ganzen Satze verlangt, ein Kreis, den der Lehrer mit der rechten Hand beschreibt. Das Zeichen für eine zu schnelle Antwort ist ein wagerechter Strich mit der Hand, für eine zu langsame ein senk-

rechter Strich, für eine zu leise oder unverständliche Antwort eine Zickzacklinie. Der Lehrer muß Worte sparen, wenn Zeichen genügen. Die Redseligkeit mancher Lehrer ist nicht allein vollständig unnütz, sondern auch schädlich (Matth. 12, 36). Beim Antwortgeben der Kinder ist das sogenannte Einblasen (der Antworten) durchaus nicht zu dulden, denn es ist nicht allein eine Lüge und ein Betrug von Seiten desjenigen, der die Antwort eines Andern für seine eigene ausgibt und sich so mit fremden Federn schmückt, sondern auch eine Veranlassung zur Lüge und Betrug von Seiten desjenigen, der einbläst." (Kehr.)

Bei unrichtigen Antworten kommt es darauf an, worin die Unrichtigkeit besteht. Ist die Antwort der Sache nach richtig, aber der Form nach unrichtig, so verbessere der Lehrer die Form entweder selbst oder zeige das Unrichtige und lasse es durch den Schüler verbessern, z. B. Wohin habe ich das Buch gelegt? Auf dem Tische. Welcher Sünde macht sich der schuldig, des seines Nächsten Eigenthum stiehlt? Er stiehlt. Was bist du den Gesetzen der Obrigkeit schuldig? Ich will sie thun.

Die Antwort kann der Form nach richtig, aber der Sache nach unrichtig sein. Sie ist unvollständig, wenn sie nicht Alles enthält, was die Frage forderte, z. B. Was gehört zur Buße? Erkenntniß der Sünde. Hier sind weitere Fragen nöthig, damit der Schüler das Fehlende ergänze. Sie sind nur zum Theil wahr, wenn sie zu allgemein ausgedrückt sind, z. B. Wann kann man von einem Menschen sagen, daß er sich gebessert hat? Wenn er anders geworden ist. Hier sind die Schüler auf das Richtige durch Fragen zu leiten. Oft stehen die Antworten in keiner richtigen Beziehung zur Frage, dann ist die Frage scharf betont zu wiederholen. Ganz unrichtige und unwahre Antworten sind verschieden zu behandeln (vergl. oben). Die Heilung des Uebels richtet sich nach der Quelle desselben.

*A. Reinstein, Die Frage im Unterricht. Zugleich Versuch einer praktischen Logik. Dritte gänzlich umgearbeitete Auflage von Ch. G. Scholz' Anleitung zur Fragebildung. Leipzig, Leuckart. 1874.

§ 22.

Die Unterrichts- und Lehrthätigkeiten.

„Psychologische Erfahrung und Wissenschaft lehren, daß das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief erfaßt wird, und fordern demnach auf, soviel Hülfen und Hebel beim Unterrichte anzubringen, als nur immer das Bedürfniß des Augenblicks erheischt. Da wird bald nöthig, die verschiedenen Thätigkeiten während des Unterrichts, das Aufnehmen und das Wiedergeben u. a. m., in bestimmte Reihenfolge zu bringen, bald die stetige Vertiefung des zusammenhängenden Vortrags durch katechetischen Verkehr zu unterbrechen, bald runde und gedehnte Sprache an die Stelle der accentuirten Kürze treten zu lassen, die Hülfe der bildlichen und übrigen Anschauungsmittel bald in den Vordergrund, bald zurückzustellen, die Mitwirkung einzelner Schüler bei der ganzen Unterrichtsarbeit aufzurufen oder fallen zu lassen, bald Episoden einzuschalten, bald in strenger Fortschreitung, bald successiv, bald discursiv das vorliegende Feld zu durchlaufen, hier dogmatisch, dort heuristisch, dort calculirend das Neue zum Eigenthum des Schülers zu machen, und das Alles je nach Bedürfniß." (Stoy, Encyclopädie, S. 76.)

Die verschiedenen Seiten der Unterrichtsformen kommen in ihrer mannigfaltigen Verbindung in den verschiedenen Lehrthätigkeiten, die man wohl auch Unterrichtsformen genannt hat, zur Erscheinung.

I. Das Vorzeigen. Die einfachste Form, in welcher irgend ein Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird, ist die, daß man ihm denselben vorzeigt. Das Kind erlangt dann durch den Gesichtssinn und unter Umständen auch durch die hinzutretende Thätigkeit noch anderer Sinne eine Vorstellung von dem, womit man es bekannt machen will. Der Unterricht wird dadurch sehr abgekürzt, indem das Kind mit einem Blick gewinnt, was viele Worte ihm nicht mit gleicher Klarheit geben können. Allein die Gesichtswahrnehmungen des Kindes sind anfangs verworren, und öfter gleitet das Auge über die Dinge hin, so daß sie keine Spur in der Seele zurücklassen. Die Schule will aber das, was sie zur Anschauung darbietet, zum unverlierbaren Eigenthum des Kindes machen, so daß es durch eigene Anschauung von einer Stufe des Erkennens zur andern aufsteige. Darum muß das Vorzeigen in der Schule bestimmte Regeln befolgen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Die Bildung der Anschauung. S. 88. — B. Schlotterbeck, Sinnesbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau, C. Flemming. 1860. — *Dr. Böse, Ueber Sinneswahrnehmung 2c. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872.

a. Zeige vollständige, aber einfache Gegenstände vor!

b. Biete das Vorgezeigte zu genauer Anschauung dar. Lasse darum die Gegenstände die gehörige Zeit vor den Augen der Kinder, komme Kurzsichtigen zu Hülfe, biete bei kleinen Gegenständen eine gehörige Anzahl, daß alle zu sehen vermögen (z. B. Pflanzen).

c. Zeige wo möglich die Sachen selbst vor und nur dann Abbildungen, wenn die Sachen nicht zu haben sind oder sich ihrer Natur nach nicht in die Schule bringen lassen, oder die vorhandenen Exemplare schlecht (verdorben, verkrüppelt) sind, so daß das Bild die Sache besser veranschaulicht. (Globus, Karte, Pflanzen 2c.)

Als in der Anstalt Pestalozzi's ein Lehrer eine Leiter an die Tafel zeichnete, um darüber mit den Kindern zu sprechen, rief ein Knabe: „Da unten steht eine im Hof, die ist viel größer!" Pestalozzi sagte darauf dem Lehrer: „Die Dinge sind besser, als die Bilder davon."

d. Zeige nicht zu viel auf einmal vor, damit nicht eine Anschauung die andere verwische!

e. Ermüde die Kinder nicht durch zu lange Anspannung, und leite die Schwachen durch Fragen und Bemerkungen. Wo es auf die Gewinnung der Theile ankommt, aus denen ein Ganzes zusammengesetzt ist, da setze man wo möglich vor den Augen der Kinder die Theile nach einander zum Ganzen zusammen (Zeichnen, Schreiben).

f. Präge mit dem Bilde den Namen fest ein, weil an ihm die Vorstellung der Sache hängt. Halte darauf, daß die Kinder das Angeschaute in ganzen, richtig gebildeten Sätzen aussprechen.

g. Stelle nach mehreren Anschauungen ähnliche Gegenstände zur näheren Auffassung und Vergleichung zusammen!

h. Wiederhole gehabte Anschauungen!

i. Wende beim Vorzeigen das Auge den Kindern zu, damit die Aufmerksamkeit allein dem vorgezeigten Gegenstande sich zuwende, und du nicht etwa den Gegenstand den Kindern verdeckst.

„Das Vorzeigen kommt auf allen Stufen und bei allen Gegenständen des Unterrichts vor, vorzugsweise aber auf den unteren Stufen (Stufe der Anschauung) und bei denjenigen Lehrgegenständen, welche gleich anfangs auftreten, dem Lesen, Schreiben, der biblischen Geschichte, Weltkunde und dem Rechnen. Pestalozzi hat Recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt; Wort und Sache müssen zugleich dem Kinde vorgehalten werden, damit jenes künftig immer zugleich diese ihm repräsentire. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde, unter welch letztere Kategorie z. B. auch der Globus und die Karte für den geographischen Unterricht gehören. Bei anderen Pensen fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrath von Anschauungen in sich hat; ich kann ihm z. B. eine Geschichte erzählen, ohne etwas vorzuzeigen, weil der Junge von den in der Geschichte vorkommenden Factoren, von Menschen und Städten, was ein König oder was ein Heer ist, bereits aus dem Leben eine Vorstellung mitbringt, wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f., und wenigstens für die jüngeren Kinder selbst Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus anderen Gründen von selbst; die Geometrie kann dem Schüler nur an der sichtbaren Darstellung der Raumgrößen durch Linien vorgeführt werden, und im arithmetischen Unterricht bedarf der Schüler wenigstens anfangs irgend welcher sichtbaren Gegenstände, seien es Linien oder Punkte, oder seien es — was jedenfalls das Beste ist — Körper, um an ihnen die Zahlverhältnisse grundlegend zu erkennen.“ (Palmer.)

II. Das Vorsprechen und Vormachen. Diese Unterrichtsthätigkeiten kommen dem Nachahmungstriebe, der für das Lernen unentbehrlich ist, fördernd und regelnd entgegen; sie leiten den Schüler an, das, was er unmittelbar vorher den Lehrer hat thun sehen, oder sprechen hören, möglichst treu nachzuthun oder nachzusprechen, damit sein Wissen und Können (Schreiben, Zeichnen, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit) sich erweitere und befestige. Das Vormachen gehört vorzugsweise den ersten Stufen; aber auch auf höheren Stufen ist es vereinzelt zur Vereinfachung und Veranschaulichung nothwendig. Das Vorsprechen wird so lange angewandt, als es dem Schüler an Festigkeit im sprachrichtigen Ausdruck fehlt, später aber kommt es vor, um wichtige Ergebnisse des Unterrichts wörtlich einzuprägen. Schreiben, Zeichnen, (Geometrie), Lesen, Singen und überhaupt die Anfänge des Sprachunterrichts gehören hierher.

Regeln für das Vormachen:

a. Was du zur Nachahmung vormachst, thue voll-

ständig und selbst. Wenigstens im Anfange ist der Schüler nicht im Stande, das nur Angefangene zu vollenden. Singe vor, damit der Schüler dir nachsinge. Kannst du selbst nicht singen, so laß einen geübten Schüler vorsingen. Zeichne selbst vor!

b. Halte darauf, daß die Schüler auf das Vormachen mit Aufmerksamkeit achten. Räume darum alle Hindernisse weg.

c. Halte darauf, daß die Schüler das Vorgethane in derselben Weise nachthun, z. B. beim Schreiben, Zeichnen nicht am unrechten Ende anfangen. Wie die Sache beim Vormachen entstanden ist, so muß sie auch beim Nachmachen entstehen.

d. Halte auf gute Nachahmung! Wenig und gut, nicht viel und schlecht; halte aber nach und nach darauf, daß Zeit erspart werde. Dulde beim Schreiben kein gedankenloses Nachmalen. „Ein großes Muster weckt Nacheiferung und gibt dem Urtheil höhere Gesetze."

e. Uebe das Nachthun bis zur Geläufigkeit und guten Leistung!

f. Laß eingeübte Sachen öfter wieder machen! Werde aber nicht langweilig!

g. Gib, wo es nöthig ist, Winke, Hülfen und Erklärungen für die Nachahmung!

Regeln für das Vorsprechen: Das Vorsprechen geschieht, um Namen für angeschaute Gegenstände und längere Sätze (Gedichte, Verse, Gebete) dem Gedächtniß der Kinder, so lange sie nicht lesen können, später wichtige Ergebnisse des Unterrichts in bestimmter Form einzuprägen.

a. Nur wirklich Behaltenswerthes, das aber für Kinder verständlich, einfach und kurz ist, werde vorgesprochen.

b. Es werde laut, deutlich, mit sinngemäßer Gliederung und mit Nachdruck vorgesprochen und ebenso nachgesprochen. Der Lehrer dulde kein Flüstern, auch kein Schreien, keine unreinen Laute, kein falsches Zerreißen der Sätze und keine unsinnige Betonung.

c. Das Nachsprechen geschieht bald von Einzelnen, bald von Abtheilungen, bald von der ganzen Klasse. Einzeln sprechen zuerst die besten Schüler, um die anderen anzuspornen, dann die schwächeren. Variatio delectat, darum regt das Chorsprechen die ganze Klasse an.

*Fr. Wiedemann führt in dem Buche: Der Lehrer der Kleinen, als Nutzen des Chorsprechens an: 1) es löst die Zungen; 2) es cultivirt die Aussprache; 3) es gibt auch den Schüchternen Muth; 4) es hält bei der Strenge; 5) es schützt die Kinder vor Langeweile.

d. Das Anheben des Nachsprechens, das Aufhören desselben, das Fortfahren Einzelner oder ganzer Abtheilungen, des Halbchors oder der ganzen Klasse wird durch Zeichen geregelt und das Chorsprechen durch Zeichen geleitet.

e. Achte dabei auf alle Schüler, daß keiner zerstreut sei oder sprachfaul nicht mitspreche.

f. Uebe das Vorgesprochene so lange, bis eine schöne Leistung erzielt ist, die Lehrer und Schüler erfreut.

III. Das Erzählen. Das Erzählen ist nothwendig bei allen geschichtlichen Stoffen, es kommt auch einem besondern Bedürfniß der Kinder entgegen, welche keinen höheren geistigen Genuß kennen, als Geschichten erzählen zu hören. Darum ist es erziehlich geboten, um den Kindern Freude zu machen, ihre Liebe zum Lehrer zu erregen, und sie an Aufmerksamkeit zu gewöhnen, schon in der ersten Schulzeit zu erzählen. Die Erzählung erweitert den Kreis der Anschauung und übt durch Nacherzählen das Gedächtniß und die Sprachfertigkeit.

„Wer gut erzählen kann, hat nicht blos die Gesellschaft, er hat auch die Kinder in seiner Hand. — Welche Rolle spielt das Erzählen auch bei uns noch da, wo nur einige Reste gesunden Volks- und Familienlebens geblieben sind! Kinder- und Spinnstuben können davon Zeugniß geben, nicht minder die Dorfschenke. Es gibt ja kaum Schöneres und Heiligeres, als eine Mutter, welche dem Kinde auf ihrem Schoße etwas erzählt, und nichts Seligeres, als ein Kind, welches mit träumerischem Auge und gehemmtem Athem an den Lippen dieser Mutter hängt. Einen Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen. Ihm fehlt ein Hauptmittel zur Herzensbildung seiner Schüler und zur Befreundung mit dem Volke. Aber das Erzählen ist eine schwere Kunst, und Mancher glaubt, er verstehe sie, obgleich er nur ein fadenscheiniger Schwätzer ist. Gut predigen ist leichter, als gut erzählen, und es ist eine bekannte Sache, daß Mancher viel eher den Erzähler mit dem Prediger vertauscht, als umgekehrt. Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren; bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins Herz und Gemüth hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, welche vor ihm sitzen, und paßt sich diesen an; — nicht er will das Publikum formen, sondern dieses formt ihn, jedoch mit dem Unterschiede, daß er die geistige Eigenthümlichkeit der Zuhörer, mögen solche nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffaßt, um sie veredelt oder veredelnd zurückzustrahlen. Aber wie lernt man gut erzählen? Einfach durch Uebung und durch unparteiische Beachtung des Eindrucks, welchen man hervorruft, sodann auch durch gute Muster und sorgfältigste Lectüre guter Volks- und Kinderschriften. Dabei darf man freilich nicht vergessen, daß alles Reden nur eine tönende Schelle ist, wenn nicht im innersten Herzen Liebe wohnt und das Wort durchglüht." (*Kellner, Zur Pädagogik ꝛc. Aphorismen.)

Regeln für das Erzählen:

a. Der Lehrer erzähle nur Gutes, das seinem innern Gehalte nach weder zu hoch noch zu leer ist. Wahrheit über Alles! Vorbild ist die biblische Erzählung.

b. Die Darstellung sei klar, einfach und schlicht. Keine verwickelten Sätze, keine künstliche Anlage und Verknüpfung, keine schwülstigen Ausdrücke.

c. Die Darstellung sei warm und eindringlich. Die mannigfaltigen Stimmungen, in denen die geschichtlichen Personen auftreten, müssen auch in dem Tone der Erzählung wiederklingen, ihr Farbe und Leben verleihen und dadurch Theilnahme wecken.

d. Der Lehrer erzähle nicht länger im Zusammenhange, als die Aufmerksamkeit aller Schüler gespannt bleibt. Er beachte die Haltung der Schüler, damit er an rechter Stelle einhalte und theile die Geschichte in kleinere Abschnitte; auch regt ein augenblickliches Aufhören, eine eingestreute Frage, ein Wink die Aufmerksamkeit wieder an.

e. Das Erzählte werde von den Kindern wiederholt. In der Schule wird nicht zum Zeitvertreib erzählt, sondern es soll an der Geschichte das Erzählen geübt, der geistige Anschauungskreis erweitert, die geistige Kraft geübt, der Inhalt des Erzählten behalten und für das sittliche Leben fruchtbar gemacht werden, darum ist eine weitere Behandlung der erzählten Geschichte nöthig. Diese besteht im Abfragen der Geschichte, bei jüngeren Schülern in kleinen Sätzen, bei größeren in längeren Abschnitten. Dabei können auch die nöthigen Erläuterungen gegeben werden. Ziel ist, daß die Kinder die erzählte Geschichte frei, ohne jede Hülfe des Lehrers wiedererzählen.

Palmer: „Die Kunst zu erzählen erfordert gleichmäßig ein angeborenes Talent, wie fleißige Uebung. Keiner lernt recht erzählen, er habe denn recht erzählen gehört; selbst wenn die dazu erforderliche Gabe in nicht unbedeutendem Maße vorhanden ist, wird sie doch erst durch jenes Hören geweckt." Dazu studire der Lehrer die Bibel und gute Volksschriften.

IV. Das Beschreiben findet theils beim Vorzeigen statt, damit der Schüler den gegenwärtigen sinnlichen Gegenstand desto leichter und genauer kennen lerne, theils dient es dazu, daß der Schüler einen nicht gegenwärtigen Gegenstand so, als ob er gegenwärtig sei, kennen lerne. Es muß daher anschaulich, d. h. ein klares Abbild eines im Lehrer selbst vorhandenen deutlichen Bildes sein; aber auch die besten Beschreibungen vermögen die eigene Anschauung nicht zu ersetzen und setzen mancherlei Anschauungen als bereits gewonnen voraus, so daß sie für sich nicht auf der Unterstufe auftreten können.

Regeln: a. Das Beschreiben muß die einzelnen Theile des Gegenstandes nach einer bestimmten Ordnung vornehmen, z. B. Beschreibung eines Thieres (Kopf, Rumpf, Glieder ꝛc.), einer Stadt, einer Pflanze, eines Geräths, eines Berges ꝛc. Durch gute Ordnung wird die Beschreibung deutlicher.

b. Es darf kein wesentliches Merkmal weggelassen werden. Dadurch wird die Beschreibung wahr.

c. Alles Ueberflüssige muß vermieden werden. Die Beschreibung muß zwar vollständig sein, aber Merkmale, von denen die Schüler noch keine Anschauung haben, müssen wegbleiben, oder sie müssen wenigstens durch solche Merkmale, die einige Aehnlichkeit mit ihnen haben, den Schülern versinnlicht werden.

d. Die Beschreibung muß lebendig sein, damit die Anschauung einigermaßen ersetzt wird, oder die Anschauung beim Vorzeigen um so tiefer sich einpräge.

*W. Grube, Biographien aus der Naturkunde. Leipzig, Fr. Brandstetter. — *W. Grube, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Fr. Brandstetter. —

*W. Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden zc. Köln M. du Mont-Schauberg. 1874. 2 Bde. — *Dr. H. Masius, Naturstudien. Leipzig, Fr. Brandstetter. — *K. Ruß, In der freien Natur. Schilderungen aus der Thier- und Pflanzenwelt. Berlin, M. Böttcher. 2 Bde.

V. Das Entwickeln ist doppelter Art, nämlich Aufwickelung des Verwickelten und das Entwickeln und Entfalten des im Kinde liegenden Unentwickelten.

a. Entwickelung des Verwickelten bezweckt die Klarheit und Deutlichkeit des Verworrenen. So wird z. B. eine Vorstellung, ein Gedanke, ein Lehrsatz, ein Lesestück nach seinem ganzen Inhalt auseinander und in seine natürlichen Theile zerlegt, damit Alles das, was in ihm liegt und den Schülern noch verborgen war, an den Tag komme und erkannt werde. Diese Zergliederung kann vortragend, aber auch fragend geschehen und ist immer auf einen vorliegenden Lehrstoff, dessen Lehrgehalt ermittelt werden soll, gerichtet. Sie ist zunächst Wort- und Satzzergliederung, dann Sachzergliederung, für welche jene erstere vorbereitet.

Der Inhalt und die Bedeutung eines Satzes wird nicht zum richtigen Verständniß kommen, wenn nicht seine Darstellung in der Sprache gehörig beachtet, seine Bestandtheile und ihr Verhältniß zu einander ins Auge gefaßt werden. Je schwächer die Schüler sind, deste nöthiger ist es, durch Wort- und Satzzergliederung, die darin enthaltenen Theile auffinden und die Art ihrer Verbindung bemerken zu lassen. Je mehr sie fortgeschritten sind und je aufmerksamer sie lesen und hören, desto mehr tritt dieselbe zurück und wird nur bei schwierigen und verwickelten Satzgefügen erforderlich.

Bei einfachen Sätzen richtet sich die Frage zunächst auf das Subject und dessen Ergänzungen, wendet sich zum Prädicat, dann zum Object und den näheren Bestimmungen. Bei der Zergliederung von Satzgefügen, in denen die zusammengehörigen Theile durch Zwischensätze getrennt sind, müssen zuerst die Zwischensätze hervorgehoben und zergliedert werden, dann werden die durch sie getrennten Hauptttheile des Satzes aufgesucht und zergliedert.

Durch die Satzzergliederung werden den Kindern nur die Sätze verständlich, welche Worte enthalten, die ihnen nach ihrer Bedeutung klar sind, dagegen müssen zur weitern Vorbereitung auf die Satzzergliederung etwa vorkommende unbekannte oder mißverständliche oder bildliche Ausdrücke kurz erläutert, veranschaulicht und erklärt werden (vergl. S. 170).

Durch die Sachzergliederung werden Vorstellungen und Begriffe nach ihren Merkmalen auseinander gelegt und zugleich die Gegenstände angeführt, die unter ihnen zusammengefaßt sind. (Umfang und Inhalt wird angegeben.) Größere Abschnitte, Abhandlungen, Erzählungen, Gedichte, Bibelsprüche, Katechismusabschnitte zc. geht man entweder Schritt für Schritt durch und hebt den Inhalt der einzelnen Abschnitte hervor, welchen man zum Schlusse in eine Einheit zusammenfaßt, oder man hebt gleich den Hauptgedanken hervor und sieht zu, wie sich die einzelnen Gedanken in ihm zur Einheit zusammenschließen oder aus ihm hergeleitet sind.

Diese zergliedernde Entwickelung fördert die Sprachfertigkeit, macht die Erkenntniß deutlich, erleichtert das Auffassen und Behalten des Stoffes durch das Gedächtniß und erhöht die Unterrichtsfähigkeit.

b. Das Entwickeln oder Entfalten des Unentwickelten, „das allmähliche, stetige Werden und Entfalten der dem Kinde „von Gottes Gnaden" verliehenen Geisteskräfte. Die letztere Art der Entwickelung ist Sache der genetischen Methode, d. h. derjenigen Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht und denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt." (Kehr.) Dadurch soll der Schüler in den Stand gesetzt werden, vermittelst eigener geistiger Thätigkeit unter Leitung des Lehrers Kenntnisse zu erwerben und seine Geisteskräfte so zu bilden, daß er neue Erkenntnisse, Begriffe, Urtheile, Schlüsse selbst findet. Wie wichtig eine solche Anregung ist, bedarf keines Beweises, allein in der Volksschule kann das Entwickeln nicht allein angewendet werden. Hier gilt die Regel: Es darf dem Schüler nicht Alles von außen mitgetheilt werden, aber er kann auch nicht Alles selbst finden. Das unbekannte Positive muß ihm mitgetheilt werden; aber durch weise Benutzung dessen, was der Schüler bereits weiß und kann, vermag er sich durch Entwickeln neue Erkenntnisse zu erzeugen. Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen des Schülers bilden also die Ausgangspunkte (Deductionsquellen) für die Entwickelung. Es müssen also diese erst vorhanden sein, so daß Pestalozzi für die Unterklasse Recht hat, wenn er sagt: „Manche Katecheten gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind, d. h. welche Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind." Die Regeln für die Entwickelung sind:

1) Sorge für klare Deductionsquellen (Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse), weil ohne diese Elemente Einsicht nicht möglich ist.

2) Knüpfe an sie als an das Bekannte genau in elementarer Weise an, daß der Gegenstand unter deiner Leitung vor den Augen der Schüler sich aus seinen Elementen selbst entwickelt. Gehe dabei besonnen und sicher von der Anschauung zum Begriff, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren.

3) Leite das Nachdenken der Schüler mit Energie und Consequenz gerade auf das Ziel hin, welches du im Auge hast. Nebensachen laß weg.

4) Schreite langsam vor und bereite jeden Fortschritt langsam vor.

5) Gliedere die Entwickelung sorgfältig in einzelne Abschnitte und halte darauf, daß der Schüler jeden einzelnen Gedanken klar auffasse und präcis wiedergebe.

6) Laß zum Schlusse das Ganze überschauen und scharf zusammenfassen.

7) Befestige das Resultat sorgfältig, daß es als Grundlage für einen neuen Fortschritt dienen kann.

Die Entwickelung kann vortragend geschehen, doch ist ihre beste Form für die Schule das Lehrgespräch.

Das Eigenthümliche der Entwickelung besteht in der Herleitung des Allgemeinen aus dem Speciellen, des Abstracten aus dem Concreten, des Unbekannten aus dem Bekannten, es ist darum überall da am Platze, wo es sich um allgemeine Begriffe, Urtheile und Schlüsse handelt, zu denen das gereifte Denken später von selbst gelangt. So werden Glaubenssätze aus biblischen Geschichten und Sprüchen, sprachliche Regeln und Gesetze aus den vorliegenden concreten Beispielen, Verfahrungsweisen und allgemeine Lehrsätze im Rechnen aus den vorliegenden Exempeln, Gattungs- und Artbegriffe in der Naturgeschichte durch Zusammenstellung der einzelnen Exemplare, physikalische Gesetze aus den Experimenten u. s. w. entwickelt.

Man nennt das Entwickeln auch genetische oder heuristische Methode oder Sokratisiren, Th. I, S. 25. Fr. Rückert:

„Alles ist im Keim enthalten, Alles Wachsthum ein Entfalten,
Leises Auseinanderrücken, Daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben, Wie am Stengel stets nach oben
Blüt' an Blüte rücket weiter, Sieh es an und lern' so heiter
Zu entwickeln, zu entfalten, Was im Herzen ist enthalten."

VI. Das Erklären. Erklären (Definiren) heißt eigentlich, die wesentlichen oder nothwendigen Merkmale eines Dinges angeben (vergl. S. 115 u. 131). Die Begriffsbestimmung hat erst dann für den Schüler Werth, wenn sie aus wahrgenommenen und klarbewußten Anschauungen gebildet ist, so daß sie nichts weiter ist, als der concrete Ausdruck durch die Entwickelung gewonnener und selbstgefundener Erkenntniß. Darum muß die Anschauung zur Abstraction fortschreiten, damit der Schüler klare Begriffe bekomme, und umgekehrt darf die Definition nicht von der Anschauung losgelöst werden. Man nimmt aber den Ausdruck „Erklären" auch im weniger strengen Sinne für deutlich machen, auslegen, den Sinn eines Wortes, Satzes oder einer Rede darstellen. In dieser Bedeutung ist das Erklären in der Schule noch häufiger nöthig, als in der strengeren und eigentlichen. Fast jeden Augenblick hat der Lehrer etwas zu erklären, ohne gerade eine eigentliche Erklärung oder Definition anzuwenden. Er gibt dann entweder eine Worterklärung oder eine Sacherklärung im weiteren Sinne.

a. Die Worterklärung sollte niemals unterlassen werden, und die weitere Belehrung sollte immer an sie anknüpfen; sie ist namentlich nöthig, da die Schulsprache, das Lesebuch, Bibel, Katechismus, Gesangbuch 2c. dem Kinde theils ganz unbekannte, veraltete oder dem Volksmunde ungewöhnliche Ausdrücke bietet.

Nitsch sagt: „Aechte etymologische, synonymische Erklärungen, überhaupt Worterklärungen sind von großem Nutzen, nur daß keine Spielerei daraus werde, noch diese Erklärungsart sich selbstgenugsam dünke." Man denke nur an Ausdrücke wie allerdings Matth. 5, 34 = durchaus, dumm Matth. 5, 13 = kraftlos, heunt = heute Nacht, zwar 5. Bitte = gewißlich 2c. *Dr. Jütting, Bibl. Wörterbuch. Leipzig, G. Teubner. Dr. Jütting, Zur Veranschaulichung abstracter Begriffe in Kehr's pädagog. Blättern. 1874. *Dr. Jütting, Sprach-

liche und pädagogische Abhandlungen. Leipzig 1872. Siegismund und Volkening. *Dr. Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen. 3. Auflage. Mainz, Kupferberg.

Neben der Wortforschung wendet die Worterklärung den Worttausch an, indem der Lehrer statt der unbekannten Wörter solche mit gleicher und ähnlicher Bedeutung setzt, welche dem Schüler bereits bekannt sind, ferner die Umschreibung, indem er statt eines Wortes die betreffende Sache mit einem ganzen Satze gibt (Reuig ist, wer über seine Sünde Leid empfindet), ferner die Berufung auf den Sprachgebrauch des gewöhnlichen Lebens. Besondere Sorgfalt erfordern die bildlichen Ausdrücke. Bei ihnen muß von der eigentlichen Bedeutung des Wortes ausgegangen und darauf hingewiesen werden, daß das Wort hier nicht in diesem Sinne zu nehmen sei, daß aber zwischen den beiden Vorstellungen, welche das Wort ausdrückt, eine Aehnlichkeit sei, damit das Kind die Vernunft in der Sprache erkennt.

Beispiele: Feurige Kohlen aufs Haupt sammeln, Röm. 12, 10. Grünes und dürres Holz, Luc. 23, 31. Da werden Weiber zu Hyänen (Schiller). Eine Donnerwolke flog der Ritter dann wie Richard Löwenherz zur Schlacht (Matthison). Die Störche schifften schon nach Süden. Süßer Wohllaut schläft in der Saiten Gold (Schiller). Das Schiff der Wüste. Der Hoffnung Flügel 2c.

b. Die Sacherklärungen schließen den Inhalt noch weiter auf. Sie sind nach den verschiedenen Gegenständen verschieden.

1) Gegenstände und Thatsachen der Erfahrung werden durch Beschreibung, Schilderung oder Erzählung erklärt. Dahin gehört z. B. das Geographische, Naturgeschichtliche, die Einrichtungen vergangener Zeiten und fremder Völker 2c.

2) Die Erklärung eines Begriffs muß vor Allem die Theilvorstellungen des Mannigfaltigen, welches in ihm zur Einheit verbunden ist gesondert hervorheben und verdeutlichen, sodann dieselben in ihrer Einheit dem Schüler zum Bewußtsein bringen. Diese Begriffserörterung (Exposition) muß der Definition vorangehen, weil sie durch die Art, wie sie den Begriff auf seine Anschauungen zurückführt, den niederen Bildungsstufen am angemessensten ist und eine richtige Definition, die wirklich für den Schüler vollen Inhalt hat, erst vorbereitet. Die Exposition wendet an:

α. Die Versinnlichung, welche das, was nicht unter räumlicher oder zeitlicher Beschränkung besteht, in Raum und Zeit darstellt. Psalm 139, 1—12.

β. Die Vergleichung, welche den Begriff durch einen ähnlichen Gegenstand aus der Natur und dem Menschenleben erklärt, z. B. der Unbeständige ist ein Rohr, das der Wind bewegt.

γ. Den Gegensatz, welcher durch die Ungleichheit helles Licht auf den entgegengesetzten Gegenstand wirft.

δ. Das Beispiel, welches den Begriff in einer Thatsache der Geschichte und Erfahrung vor Augen stellt.

ε. Die Beschreibung und Schilderung, welche so viele Merkmale des Begriffs angeben, als zum Verständniß desselben nöthig sind.

ζ. Die Vereinzelung, welche das im Begriff enthaltene Einzelne und Besondere darlegt.

η. Die Berufung auf Thatsachen des Bewußtseins, welche den Schüler in sein eigenes inneres Leben führt, um ihm einen Begriff zu veranschaulichen.

Durch alles dies wird der Definition vorgearbeitet.

3) Die Erklärung eines Urtheils setzt die Erklärung der Begriffe voraus, welche in demselben verbunden sind. Darauf hat sie das Verhältniß derselben zu einander zu zeigen, so daß dem Schüler die Art und Weise klar wird, in welcher das Urtheil die Begriffe verbindet. (Vergl. S. 118.)

4) Bei der Erklärung größerer Abschnitte kommt es darauf an, daß z. B. in einer Geschichte der Zusammenhang der einzelnen Handlungen, Thatsachen, Reden ꝛc., der Zusammenhang der einzelnen Geschichten nachgewiesen werde, daß die einzelnen Lehrsätze zu Lehrabschnitten sich verbinden. Darum hat man bei jedem Stücke sich auf das Vorhergehende zurückzubeziehen und an dasselbe anzuknüpfen mit einem entsprechenden Uebergange und so immer wieder das Folgende zu vermitteln. Durch solche Rückbeziehungen tritt nicht nur das Einzelne in das rechte Licht, sondern es wird auch ein Ueberblick über das Ganze erreicht und zugleich für die Behaltbarkeit des Gelernten die nöthige Sorge getragen. Die Erklärung ist die nöthige Vorbereitung für das Memoriren.

5) Wie viel soll erklärt werden? Das Bedürfniß der Schüler und ihre Fassungskraft müssen den Lehrer leiten, damit sowohl nichts Unverständliches unerklärt bleibe, als auch nichts bereits Bekanntes noch einmal erklärt werde, damit endlich die Erklärung nicht über die Fassungskraft der Schüler hinausgehe und wieder der Erklärung bedarf. Die Erklärung muß daher ihren Stoff nicht aus Lebenserfahrungen entnehmen, die den Schülern unbekannt sind, und muß sich auf die Wissensgebiete beschränken, die den Schülern zugänglich sind. Ebenso ist im Interesse des Fortschreitens im Unterricht die Erklärung einer Nebenvorstellung nur kurz zu geben, damit für die der Hauptvorstellung größere Ausführlichkeit möglich werde. Von dem Stoffe und der Fassungskraft der Schüler hängt es ab, ob die Erklärung analytisch oder synthetisch verfährt. In der Regel wird beides neben einander auftreten. Die beste Erklärung wird durch die Entwickelung auf genetischem Wege gegeben.

Graefe: „Der Volksschullehrer hüte sich dabei nur vor dem Fehler, Alles, jede Vorstellung, erklären zu wollen, sogar das, was sich seiner Natur nach nicht erklären läßt, wie Gefühle. Sein Unterricht wird sonst leicht langweilig, kalt, trocken u. s. w. Man muß den Schülern auch etwas zutrauen. — Die Schüler sind auch noch nicht im Stande, Alles vollständig zu verstehen, und es bringt keinen Nachtheil, wenn sie zuweilen vorerst eine bloße Ahnung von dem Wesen eines Dinges oder Verhältnisses erhalten. Man vertraue dabei einer späteren Zeit und der durch die Lebenserfahrung herbeigeführten größeren Reife des Geistes."

VII. Das Beweisen geht auf die Begründung eines Satzes oder eines Urtheils, damit in dem Schüler eine Ueberzeugung von der Richtigkeit und Wahrheit desselben entstehe. Vergl. S. 134. Die sachgemäße Entwickelung ist für die Schule die beste Beweisart. Auf strengere mathematische Beweise in der Raumlehre kann die Volksschule verzichten.

VIII. Das Einüben. Das Wissen muß zum Thun, das Kennen muß zum Können werden (vergl. S. 101), denn ohne Verarbeitung des Stoffes, ohne Uebung und Thun ist der beste Unterricht unpraktisch.

„Wenn man einem im Fechten allerlei Regeln gibt und läßt ihn nicht selbst Hand anlegen, so wird er nicht fechten lernen. Ebenso geht es auch in allen anderen Dingen. Daher auch das Sprüchwort entstanden: Die Uebung ist der beste Lehrmeister. — Man fängt also bei dem Leichten an und lässet sie so lange darin sich üben, bis sie eine Fertigkeit haben. Alsdann steigt man um etwas auf und so dann immer weiter. Und damit sie das Vorhergehende behalten, so macht man, daß solches in das Folgende wieder einschlägt.“ (Flattich.)

Darum hat der Unterricht durch weises Maßhalten (Gib nicht zu viel auf einmal! Eile mit Weile! In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!), durch Sorge für ein wirkliches Verständniß, ein lebendiges Aneignen des Unterrichtsstoffes zu erstreben. Dazu müssen aber, damit die Unterrichtserfolge nicht wieder verloren gehen, die verschiedenen Formen der Einübung oder Wiederholung treten. Dahin gehört:

a. Die Uebung der Fertigkeiten. Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen 2c. werden nur durch jahrelang wiederholte Uebung geläufig. Erst an einer schönen Leistung haben Lehrer und Schüler Freude, und diese Freude werde namentlich auf unteren Stufen zur Aufmunterung auch ausgesprochen, die Leistung anderen Schülern zur Nacheiferung gezeigt 2c. Damit die Uebung nicht rein mechanisch bleibe, sind diese Fertigkeiten so bald als möglich für andere Unterrichtsgebiete in Dienst zu nehmen. Erworbene Vorstellungen, Begriffe, Kenntnisse aller Art sind immer für weitere Fortschritte zu benutzen, sie bilden Deductionsquellen für die Entwickelung, sie bieten den Stoff zur Erklärung, so daß sie unverlierbares Eigenthum der Schüler bleiben. So wird die Uebung zur Anwendung und bereitet zugleich zur Verwendung des Gelernten im Leben vor.

b. Das Memoriren. Vergl. S. 20. Das wörtliche Auswendiglernen nehme schon früh seinen Anfang; schon die Kleinen müssen etwas lernen und allmählich steigert sich das Pensum. Aber der Lehrer beachte folgende Regeln:

1) Nur wahrhaft Behaltenswerthes werde auswendig gelernt.

2) Dem Auswendiglernen muß eine den Kindern angemessene Erklärung dessen, was sie lernen sollen, vorausgehen; denn etwas, was man nicht versteht, auswendig zu lernen, ist ungeheure Arbeit und schadet, da es das Denken hindert, den Kindern den Stoff verhaßt macht, oder sie zu dem Wahn verleitet, sie wüßten etwas, da sie doch nur Unverstandenes herplappern können, und da es die Lust, etwas

gründlich zu erlernen, durch Entwöhnung des Verstandes vom Nachdenken benimmt.

„Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.“ (A. Comenius.) — „Wenn das Urtheil zu zeitig gehoben wird, verliert das Gedächtniß an Umfang. Es arbeitet nicht für sich allein. Wo das Urtheil zu sehr verspätet wird, da bemächtigt sich das Gedächtniß fast des ganzen Geistes. Daher in Volksschulen der alten Art so viele Kinder, die ungeheuer lernen und wenig denken; daher in manchen, die das Verbessern zu weit treiben, so viele Kinder, die viel begreifen und nichts merken und behalten.“ (Dinter.) — Der Memorirmaterialismus, der Alles, und Rousseau, der nichts auswendig lernen lassen will, sind Extreme.

3) Der Lehrer gebe den Schülern eine Anleitung zum Auswendiglernen.

„Er müßte es ihnen vormachen, wie sie vor allem auf die innere Entwickelung des Stückes zu achten und den Inhalt jedes folgenden Satzes als einen Ausfluß des vorigen zu begreifen haben. Mit einem Worte: er müßte sie das Stück historisch verstehen lernen.“ (Wackernagel.) Er weist auf die zum Auswendiglernen geeignete Zeit hin. Morgen und Abend eignen sich am besten; der Morgen, weil der Geist frisch und neu belebt ist, die Sinne noch unzerstreut sind; der Abend, weil die Nacht folgt, in deren Stille eine unbewußte Vertiefung der letzten Eindrücke des Tages, wenn sie ernstlich gewollt sind, sich vollzieht; auch stören da nicht die jüngeren Geschwister.

4) Das Auswendiggelernte muß in der Schule auch aufgesagt werden. Dabei hüte sich der Lehrer vor dem verkehrten Einhelfen mit Wort- und Versanfängen, sondern frage nach dem Zusammenhange, damit der Schüler verständig hersagen lerne.

5) Das Auswendiggelernte muß häufig wiederholt und an geeigneter Stelle im Unterricht verwendet werden. Erst dadurch wird dem mechanischen Auswendiglernen sicher vorgebeugt und das Verständniß immer mehr aufgeschlossen.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Vom Behalten. S. 360—374: „Um das Behalten richtig zu betreiben, wird man sich immer erinnern müssen, daß das Gedächtniß nur für den Verstand da ist, weil es nur durch ihn seinen Werth erhält. Es ist deshalb nicht hinreichend, daß nichts vereinzelt stehen bleibe, was gemerkt werden soll, sondern die Vorstellungen müssen so viel als möglich sogleich in solche Verbindungen gesetzt und in ihnen dem Gedächtnisse überliefert werden, welche die Natur ihres Inhalts mit sich bringt. In diesen Verbindungen sollen sie aufgefaßt und verstanden, nach den allgemeinen Gesichtspunkten, die sich aus ihnen ergeben, vom Schüler überschaut und nach dem größeren Zusammenhange, der dadurch unter ihnen entsteht, memorirt werden. Dies ist um so wichtiger, als nach einem bekannten psychologischen Gesetze die Reihenfolge der einzelnen Glieder eines größeren Ganzen das Gelingen der Reproduction des Gelernten wesentlich mitbedingt: wird diese Reihenfolge so gewählt, daß sie den inneren Zusammenhang des Ganzen leicht wiedererkennen läßt, so sichert ein solches Merken zugleich das Verständniß der Sache, das über rein mechanischer Einübung so häufig wieder verloren geht. Wir können diese Art des Merkens als das logische bezeichnen

im Gegensatze zu dem mechanischen, das nur auf die Einprägung des Materials als solchen hinwirkt." — Dörpfeld, Zur pädagogischen Psychologie. Das Gedächtniß. Gütersloh 1866.

c. Das Wiederholen. Repetitio mater est studiorum. Darum beginnt jede Unterrichtsstunde mit der Wiederholung dessen, was in der letzten Stunde behandelt und gelernt ist, — das ist zugleich die passendste Einleitung, denn so wird das Neue mit dem Vorhergehenden innig verknüpft, — darum werden, wo die Unterredung bis zu einem gewissen Abschnitt gelangt ist, die Hauptsätze wiederholt, darum wird am Schlusse der Stunde die ganze Lection überschaut, und die Resultate werden wiederholt und festgelegt, darum nimmt die Unterredung wiederholend auf das bereits Gelernte Bezug und wendet es an, darum werden außerdem Repetitionen angestellt mündlich und schriftlich. Nach ihrem Gange zerfällt die Repetition in drei Arten:

1) Die Recapitulation ist diejenige Wiederholung, welche denselben Weg geht, der bei dem Unterrichte selbst innegehalten worden ist, und die Gegenstände in derselben Ordnung vorführt, wie dieser es gethan hat. Sie kann entweder, ins Einzelne gehend, den Ausführungsstoff mit aufnehmen (specielle Recapitulation), oder nur die Hauptpunkte, die sich als Ergebnisse der Behandlung herausgestellt hatten, abfragen (summarische Recapitulation). Jene ist besonders bei kleineren Abschnitten anwendbar, diese bei Wiederholung größerer Lehrstücke, um Uebersicht zu gewähren und das Behalten zu erleichtern.

2) Die Inversion geht den umgekehrten Weg; sie beginnt, wo der Unterricht seinen Schluß hatte und geht schrittweise bis zu dessen Anfangspunkte zurück. Sie fordert schon vorgeschrittene Schüler, ist aber sehr geeignet, den inneren Zusammenhang der behandelten Gegenstände anschaulich zu machen.

3) Die Conversation verfährt bezüglich des Ganges, den der Unterricht genommen hat, ganz frei, so daß sie mit irgend einem Gegenstande beginnt, und ohne die Aufeinanderfolge des Unterrichts beizubehalten, andere daran knüpft, ohne sie jedoch planlos und bloß äußerlich aneinanderzureihen. Sie stellt die größten Anforderungen an den Schüler, läßt aber auch am sichersten erkennen, ob die Aneignung des Lehrstoffes völlig stattgefunden hat. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. § 121. — Kehr: „Daß der Lehrer bei der Repetition die beste Gelegenheit hat, verschiedene Wissensgebiete zu combiniren und zu concentriren, und daß gerade bei der Repetition die Concentration von größtem Werthe ist, braucht hier wohl nur angedeutet zu werden. Denn wie der Feldherr seine Truppen concentrirt, um einen um so größeren Erfolg zu erreichen, so soll der Lehrer bei Gelegenheit der Repetition das Verwandte zusammenziehen, um dadurch tieferes Verständniß, dauernderen Erfolg und größere Leistungen zu erzielen."

Die Repetition ist immer Prüfung der geistigen Kraft und der Leistungen der Schüler und Prüfung des eigenen Unterrichtsverfahrens, sie ist aber auch, da sie schriftlich geschehen kann, zugleich Gegenstand

des **Aufgebens** für die stille Beschäftigung in der Schule und für das Haus.

d. Die **Prüfung** erstreckt sich zuerst auf die erworbenen Kenntnisse, so daß die examinatorische Frage entweder Uebersicht über ein Gesammtgebiet, oder erschöpfende Darstellung einer Einzelheit in zusammenhängender Rede fordert. Sie kann schriftlich und mündlich geschehen. Bei der mündlichen Prüfung soll besonders der Schüler reden und der Lehrer nur dann mit einer kurzen Frage eintreten, wo Lücken auszufüllen oder Irrthümer zu berichtigen sind. Die Prüfung ist auch Prüfung der geistigen Kraft der Schüler, die durch den Unterricht gewachsen sein soll.

Dinter räth in den „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik": „Willst du die innere Kraft eines Menschen erforschen, so rede weniger mit ihm von Dingen, die er gelernt hat, als von solchen, bei deren Behandlung seine Seele jetzt unablässig arbeiten muß. Zuerst untersuche, ob er auf das, was um ihn her ist, aufmerksam zu sein pflegt? Ob er von den Gegenständen, die ihn oft umgeben, Rechenschaft abzulegen vermag? Mit einem Worte, ob er mit oder ohne Gedanken sieht und hört? — Forsche, ob er mit Leichtigkeit vergleicht und unterscheidet. Erinnere ihn an Gegenstände, die ihm hinlänglich bekannt sein müssen. Sei aufmerksam, ob er blos die handgreiflichsten, sinnlichsten, oder ob er auch feinere Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten aufgreift. — Laß ihn über Dinge, die nicht außer seinem Gesichtskreise liegen, urtheilen, und fordere von ihm die Gründe seines Urtheils. — Unterrede dich mit ihm über seine eigenen Entschließungen und Handlungen und frage, warum er dies wolle, jenes thue, ein drittes für Recht und Pflicht halte? — Sprich mit ihm über gewöhnliche Erscheinungen in der physischen und moralischen Welt und siehe zu, ob er blos bei den Erscheinungen stehen geblieben ist, oder ob er sich gewöhnt hat, über Ursachen und Wirkungen derselben nachzudenken? — Gib ihm Prämissen und bemerke, ob er die Schlußfolgen mit Leichtigkeit und Sicherheit findet? — Gib ihm allgemeine Sätze und laß ihn die Beispiele dazu suchen. Gib ihm einzelne Beispiele und laß ihn die allgemeinen Sätze daraus abstrahiren. Historien. — Frage ihn, was er sich bei Worten, die er längst auswendig gelernt hat, denke? — Fordere ihm, wenn du ihn schon gewandt findest, Definitionen ab, und mache ihm gegen Alles, was er vorbringt, Einwendungen. Die Art, wie er sich vertheidigt, wird dich tiefe Blicke in sein Inneres thun lassen. — Findest du ihn noch schwach, so trage ihm etwas, das ihm bisher unbekannt war, vor, um zu bemerken, wie schnell oder langsam, wie vollkommen oder unvollkommen er es faßt. — Leistet er im unabhängigen Denken nicht viel, so magst du auch mit ihm sokratisiren und beobachten, mit welcher Aufmerksamkeit und Schärfe er dem vorgezeichneten Ideengang folgt."

Die Prüfung läßt aber auch den Lehrer seinen eigenen Unterricht in seinem Werthe erkennen, sie lehrt ihn, sich selbst zu erkennen, damit er besser werde, sie schafft Erfahrung, Erfahrung aber macht weise. Darum muß die Prüfung mit strengster Wahrhaftigkeit gegen sich selbst und gegen die Kinder vorgenommen, und ist es **öffentliche Prüfung**, ohne jede Täuscherei des Publikums gehalten werden. Dies kann aber geschehen auch ohne daß schwächere Kinder, denen es schwer wird, geradezu bloßgestellt werden. Hier gilt: Die Schwachen schone mit Liebe,

nur die Böswilligen treffe öffentlicher Tadel, und die guten Köpfe, die Vorreiter, bevorzuge nicht auf Kosten der mittelmäßigen Schüler, um nicht falschen Schein zu erwecken; lasse ihnen aber die gebührende Ehre zu Theil werden, damit ihre Freudigkeit nicht erlahme.

e. Das Aufgeben. Die Wiederholung und Prüfung kann auch schriftlich geschehen und bildet somit eine Aufgabe für die Zeit der stillen Beschäftigung in der Schule oder für das Haus. Das Gebiet des Aufgebens ist aber noch größer, denn es ist gar kein Unterricht denkbar, ohne daß dem Schüler irgend eine Aufgabe zu lösen gegeben wird, so daß alle anderen unterrichtlichen Thätigkeiten das Aufgeben anwenden. Dagegen redet man von einem besonderen Aufgeben, bei dem der unmittelbare und leitende Verkehr des Lehrers mit dem Schüler aufgehoben ist, so daß durch das Aufgeben dem Schüler möglichst viel Gelegenheit zu selbständiger Anwendung des durch den Unterricht Erworbenen geboten wird. Das Aufgeben gestattet eine große Mannigfaltigkeit.

1) Man unterscheidet Aufgaben, welche in der Schule unmittelbar in der Zeit der stillen Beschäftigung gelöst werden sollen. Es eignen sich dazu besonders Aufschreibeübungen, welche sich an das vorhergegangene Pensum anschließen, Exempel ꝛc., weniger Lesen und Memoriren, weil dadurch leicht die Stille durchbrochen wird.

2) Die Hausaufgaben, welche entweder von einem Schultag zum andern oder auf längere Termine gestellt werden. Regel ist, daß jeder Schultag auch seine Hausaufgabe habe.

3) Bei den verschiedenen Lehrgegenständen bestehen die Aufgaben bald aus schriftlichen Aufgaben (Abschreiben und Aufschreiben, Exempel, Zeichnung ꝛc.), bald aus Gedächtnißaufgaben, bald aus Arbeiten mechanischer Art (Papparbeiten für die Raumlehre), bald aus Repetitionen, bald aus Präparationen (Durchlesen eines Lesestücks ꝛc.) ꝛc.

Dem Lehrer gewährt das Aufgeben die Vortheile:

α. er lernt den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten seiner Schüler kennen;

β. er vervielfältigt dadurch die Uebung;

γ. er wird dadurch in den Stand gesetzt, verschiedene Schülerabtheilungen gleichzeitig zu beschäftigen;

δ. er kann dadurch größere Mannigfaltigkeit und Abwechselung in den Unterricht bringen, so daß die Schüler frisch erhalten bleiben;

ε. durch die Hausaufgaben dehnt er die kurze Unterrichts- und Uebungszeit aus und schlingt, indem er das Haus für die Schularbeiten interessirt, das Band zwischen Haus und Schule fester.

Gleich wichtig ist das Aufgeben für die erziehliche unterrichtliche Förderung des Schülers.

1) Es veranlaßt ihn zu selbständiger Thätigkeit. Was ein Schüler selber thut, erringt und durchdenkt, läßt in seinem Geiste die nachhaltigsten Spuren in intellectueller und sittlicher Beziehung zurück. Arbeit ist eine Ehre und eine Nothwendigkeit für die menschliche Natur, sie veredelt den Menschen nicht nur, sondern sie gibt ihm und andern zugleich den Maßstab für seinen Werth und seine Tüchtigkeit. Die selbständige

Thätigkeit übt nicht nur die Thatkraft, erzeugt nicht nur das Können, sondern schafft auch, da der Mensch überhaupt mehr Lust am Selbstgemachten als am blos Empfangenen hat, Freudigkeit zur Arbeit.

2) Es gibt dem Schüler Gelegenheit, irrige Vorstellungen über seine Leistungsfähigkeit zu beseitigen.

3) Es sichert und befestigt die lebendige Aneignung des einmal Erschlossenen, befähigt und leitet den Schüler zum Selbstunterricht, auf höheren Stufen zum Weiterstudium an.

Kehr: „Nicht die Schule ist die beste, in welcher die Kinder die meisten Kenntnisse empfangen, sondern diejenige, in welcher die Kinder auf dem Wege der Selbstthätigkeit sich ihre Bildung erarbeiten. Nur das hat der Mensch ganz und fest, was er sich erarbeitet hat, und nur das hat für ihn Werth und Dauer, was er auf dem Wege der Selbstthätigkeit, d. h. durch Anstrengung und Uebung seiner Kräfte sich erworben hat. Was der Schüler nicht aufnimmt, nicht verdaut, nicht verarbeitet, das nährt ihn nicht, und das nützt ihm auch nichts. Was ist das Unglück in so vielen Schulen? Antwort: Es wird viel gelehrt, aber wenig gelernt. Was ist das Unglück so vieler Menschen? Antwort: Daß ihre Kenntnisse für sie keinen Werth haben, weil sie ohne rechte Selbstthätigkeit erworben sind, darum nur an der Außenseite hängen bleiben und weder materielle noch formelle Bildung befördern. Was ist das Unglück so vieler Menschen? Antwort: Daß sie nicht arbeiten gelernt haben, d. h. daß sie in der Jugend nicht angeleitet worden sind, ihre Kräfte frisch, frei und fröhlich zu üben. Wenn darum die Schule nur ein Platz zum unthätigen Vernehmen ist, wenn die Kinder in der Schule nichts weiter lernen als Müssiggang und Faulenzerei, wenn der Lehrer nur vordocirt, und wenn nicht auch das geistbildende Ueben und das kraftweckende Arbeiten zu seinem Rechte kommt, dann ist die Schule keine Segensanstalt, sondern ein Fluch für die Menschheit. Denn Unthätigkeit erzeugt Schlaffheit und Arbeitsunfähigkeit; Arbeitsunfähigkeit erzeugt Hülflosigkeit; Hülflosigkeit erzeugt Noth; Noth erzeugt Sorge; Sorge erzeugt Vergehen, Verbrechen, sittlichen Untergang. Der Quell alles Elends, aller Armuth, aller Rohheit ist nicht in einer stiefmütterlichen Ungleichheit der Natur, sondern in der Arbeitsscheu und Arbeitsunfähigkeit der Menschen zu suchen. Aus diesem Grunde ist derjenige der Schul-Meister unter den Schul-Lehrern, der es am besten versteht, seine Kinder angemessen und geistbildend zu beschäftigen, so daß ihnen das Selbstthun nicht eine Last, sondern eine Lust ist.“

Die Forderungen, welche an Schul- und Hausaufgaben zu stellen sind, sind folgende:

α. Die Aufgabe sei deutlich und bestimmt, damit der Schüler weiß, was von ihm verlangt wird. Je weniger Aufgaben gleicher Art vorhergegangen sind, je jünger und unreifer die Schüler sind, desto sorgfältiger muß der Lehrer sein, und desto weniger darf er es unterlassen, vorher durch Fragen, Wiederholen der Aufgabe ꝛc. sich zu überzeugen, daß er auch verstanden sei.

β. Die Aufgabe muß der Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen, nicht zu leicht und nicht zu schwer sein. Dies gilt nicht nur von Gedächtniß- und Rechenaufgaben, sondern auch von den Aufgaben für deutsche Arbeiten, welche oft wunderliche Anforderungen stellen. Fürchtet der Lehrer, daß die Aufgabe zur selbständigen Arbeit

für den Schüler zu schwer sei, so hat er selbst eine vorbereitende Anleitung zu geben, damit der Schüler nicht unlautere Mittel oder Hülfen anwende, welche den Segen der selbständigen Arbeit vernichten.

γ. Die Aufgabe muß in ihrem Umfange Rücksicht auf die gegebene Zeit und die Verhältnisse des Hauses nehmen. Eine Arbeit, welche der Schüler in der gestatteten Zeit oder bei den Umständen der Familie nicht vollständig fertig bringen kann, entmuthigt und erschlafft. Daher gilt hier:

Gib dem Umfange nach wenig auf, halte aber auf pünktliche und vollständige Lösung! Eine gute Arbeit ist besser als zehn schlechte. Spanne des Kindes Kraft nicht im höchsten Grade an, damit sie nicht erschlaffe, und die Freudigkeit erhalten bleibe.

Zu häuslichen Aufgaben wähle solche, die dem Interesse des Hauses nicht zu fern liegen, besetze aber nicht alle freie Zeit, damit dem Kinde Zeit zum Spiel und zur nöthigen Hülfeleistung im Hause bleibe. Was die Schule selbst leisten kann, verweise nicht ins Haus.

δ. Nimm bei der Stellung der Aufgaben Rücksicht auf die verschiedenen Anlagen und häuslichen Verhältnisse der Schüler. Die Aufgaben müssen eine gewisse Dehnbarkeit haben, daß trotz der Beschränkung auf das geringste Maß der Forderung die Aufgabe doch auch für den schwächsten Schüler und die ungünstigsten häuslichen Verhältnisse noch als etwas Ganzes erscheine, daß aber auch dem geförderten und besser situirten die Möglichkeit angedeutet sei, durch größere Vollständigkeit, Ausführlichkeit ꝛc. seinen Vorsprung in Kenntnissen und Fertigkeiten zur gewissenhaften Anwendung zu bringen.

Diese Rücksichtnahme auf die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler gilt auch für die Aufgaben zur stillen Beschäftigung in der Schule. Keiner darf, weil das Pensum zu klein war, unbeschäftigt sitzen. Es müssen Zwischenaufgaben für die hurtigen Geister bereit sein, immer aber muß darauf gesehen werden, daß Alles ordentlich und gut gearbeitet werde.

ε. Endlich muß jede Arbeit, welche in Folge einer Aufgabe gemacht ist, eine entsprechende Beurtheilung und Würdigung finden. Besehen, Abhören, Verbessern, Beurtheilen ist nothwendig. Dabei ist Anleitung zur Vermeidung von Fehlern, zur Ergänzung der Lücken u. s. w. zu geben. Der Lehrer gruppire die verschiedenen Fehler, damit er nicht immer dasselbe zu wiederholen habe, und die Besprechung Allen Nutzen bringe. Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit und Sauberkeit erhalten das beste Lob. Bei schriftlichen Arbeiten schreibe der Lehrer die Censur unter die Arbeit, damit sie auch den Eltern zu Gesicht komme.

IX. Das Verbessern. Die Beurtheilung der Schülerarbeiten schließt immer das Verbessern mit ein, das Letztere ist aber nicht darauf beschränkt, sondern es besteht darin, daß der Schüler während der ganzen Schulzeit auf Irrthümer und Fehler in seinen Ansichten, Antworten und Arbeiten aufmerksam gemacht und angehalten wird, sie zu berichtigen und zu beseitigen. Dabei können drei Fälle eintreten:

1) der Lehrer berichtigt die Fehler selbst,

2) der Lehrer leitet den Schüler an, daß er den begangenen Fehler selbst verbessert,

3) der Lehrer läßt den Fehler durch andere Schüler verbessern.

Welchen Weg der Lehrer einzuschlagen hat, und ob außerdem noch eine erziehliche Wirkung statthaben muß, hängt davon ab, ob der Grund des Fehlers in der Schwäche der Kraft und in Unkenntniß liegt, oder ob Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit Schuld sind, oder ob endlich aus bösem Willen gefehlt wird. Im ersten Falle muß der Schüler mit Geduld und Sanftmuth belehrt, im zweiten Falle muß Ernst, Rüge und leichte Strafe, im letzten Falle Strenge und scharfe Zucht angewandt werden. Ueberall, auch wenn der Lehrer kleine Versehen und Fehler ohne viele Worte, oder ohne etwas zu sagen, selbst verbessert, kommt es darauf an, daß der Schüler den gemachten Fehler einsehe, sich der Gründe bewußt werde, warum seine Ansicht, sein Urtheil, seine Antwort, seine Arbeit fehlerhaft ist; denn sonst kann er künftig den Fehler nicht vermeiden. Eine oder die andere Frage ist hier am Platze, namentlich in der Unterredung, wenn in der Form nicht richtige Antworten gegeben werden, damit der Unterricht strenge Zucht des Geistes übe. Regel muß sein, keinen, auch nicht den kleinsten Fehler, unverbessert zu lassen, damit nicht eine falsche Gewöhnung entstehe.

X. Das Dictiren soll nur der Einübung der Orthographie dienen, dagegen sind Dictate in den Realien nicht zu gestatten, da dadurch nur das mechanische Einprägen von einzelnen Notizen befördert, der Zusammenhang des ganzen Unterrichts aber gestört wird.

Dr. Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. Eisenach. Bacmeister.

§ 23.

Der Lehrer.

Soll der Unterricht fruchtbringend sein, so sind gewisse Anforderungen an den zu stellen, der eigentlich die Schule ist und die Schule macht: an den Lehrer.

1) Der Lehrer muß Herr des Stoffes sein. Dazu dient vor Allem eine sorgfältige Vorbereitung. Diese muß in den ersten Jahren eine schriftliche und ganz ausführliche sein und muß genau memorirt werden, damit keinerlei Unwahrheit in den Unterricht sich einschleiche, und die Sprache correct und deutlich sei. Nach jedem Schultage übe der Lehrer schriftlich an seiner Präparation nach dem Erfolge des Unterrichts strenge Kritik zur Vermeidung der Fehler für die Folge.

Kehr: „Ein tüchtiger Lehrer sorgt aber nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine Nachbereitung, d. h. er notirt alle Erfahrungen, die er beim Unterricht gemacht, und merkt sich alle Abweichungen seiner Vorbereitung zum besseren Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Contobuch hat, in welchem „Soll“ und „Haben“ gegenübersteht, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes mit einander vergleicht.“

Neben der Vorbereitung auf den Unterricht hat der Lehrer auch seine eigene Fortbildung nicht zu versäumen, denn er muß mehr wissen als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren.

2) Der Lehrer muß Herr der Methode sein. Er muß die verschiedenen Formen des Unterrichts so durchdrungen haben, daß sie

ihm nicht nur äußerlich ankleben, sondern daß sie von ihm mit völliger Freiheit gehandhabt werden, und die objective Methode seine Individualität, ohne sie zu vernichten, so geläutert hat, daß: Lehrerpersönlichkeit und Methode eins geworden sind, und eins das andere im Lehrgeschäft in der schönsten Weise unterstützt (subjective Methode). Auch dies ist nur durch sorgfältige Vorbereitung, strenge Kritik gegen sich selbst, durch Erfahrung und Besuch tüchtiger Meister in ihrer Arbeit zu lernen. Der Lehrer beachte an sich und Anderen außer dem, was oben bei den Lehrformen und Lehrthätigkeiten bemerkt ist, noch

a. Die Lehrsprache. Sie muß verständlich sein, so daß sie den Lehrstoff in solche Worte und Wendungen einkleidet, durch welche eine richtige Auffassung desselben für die Schüler möglich ist. Dazu gehört, daß sie grammatisch richtig ist, daß sie sich rein erhält von Fremdwörtern, Provinzialismen, die nur zur Vermittelung des Verständnisses bei jüngeren Kindern benutzt werden, von veralteten oder neugebildeten unverständlichen Wörtern. Dazu gehört, daß sie deutlich sei und nur solcher Worte und Wendungen sich bedient, mit denen die Schüler auch wirklich diejenigen Vorstellungen und Begriffe verbinden, welche der Lehrer bezeichnen will. Vollendet wird die Verständlichkeit durch Einfachheit und Kürze, welche alle unnützen Worte vermeidet, die noch obendrein den Lehrer zum hastigen Sprechen verleiten.

b. Der Lehrton. Der Lehrton sei warm und drücke die herzliche Theilnahme des Lehrers am Gegenstande und an den Kindern aus; er sei fest und bekunde, daß der Lehrer Herr seiner Gedanken und Worte ist, und daß er weiß und versteht, was er spricht.

„Ich lerne nur mit Sicherheit,
Wo ich den Lehrer selber sicher sehe;
Des Führers Zuversichtlichkeit
Macht, daß ich zuversichtlich gehe." (Rückert.)

Er sei lautrein und wohlklingend, aber nicht affectirt, sondern natürlich. Besonders in dem Lehrton offenbart sich:

c. Der Lehrgeist, durch welchen nicht nur auf das Erkennen, sondern auch auf das Gefühl und den Willen der Schüler gewirkt wird, damit sie sich entschließen, auch in jeder Hinsicht so zu leben, wie sie erkannt haben, daß sie leben sollen, und das erlangte Wissen zu dem Zwecke anzuwenden, dem es dienen soll.

„Dieser Lehrgeist wurzelt in der Gesinnung des Lehrers, in einer Gesinnung, welche sich erzeugt aus der lebendigsten Achtung für Wahrheit und Recht, aus der innigsten Frömmigkeit, aus der wärmsten Liebe zu Allem, was gut und löblich ist, aus der heiligsten Begeisterung für Alles, was das Gemeinwohl und die Ehre des Höchsten fördert. Am unverkennbarsten tritt die Nothwendigkeit des Lehrgeistes, dieser tiefsten Seite der Unterrichtsmethode, hervor bei dem Religionsunterrichte, der keine Frucht tragen kann ohne ihn, wenn auch Lehrgang, Lehrform und Lehrweise noch so vollkommen wären; aber auch bei anderen Unterrichtsgegenständen, z. B. der Geschichte der Lecture, findet er Raum und Anlaß, sich wirksam zu erweisen." (Graefe.) — „Nicht daß unterrichtet wird, ist heilsam, sondern daß gut und von

guten Menschen unterrichtet wird." (Curtmann.) — Schiller, Wallenstein, Die Piccolomini I, 4 Max: Und eine Lust ist's, wie er alles weckt 2c.

Aber auch Lust und Liebe zur Sache, Lust zur Arbeit kann der Lehrer nicht wecken ohne den rechten Lehrgeist, der sich in der Freudigkeit seines ganzen Wesens den Kindern erkennbar macht, so daß sie erkennen, daß die Arbeit nicht eine Last, sondern eine Lust ist, und sich selbst unmittelbar mit hineingezogen fühlen in den Bereich dieser fröhlichen Thätigkeit. Erst dadurch wird der Unterricht recht fruchtbar und nachhaltig. Erst dadurch wird während der Schulzeit die Aufmerksamkeit erzielt, die mit leuchtenden Augen am Munde des Lehrers hängt, erst dadurch wird das Weiterstreben und Fortarbeiten nach der Schulzeit angeregt, und erst dadurch wird der Unterricht erziehlicher Unterricht, der nicht nur Einsicht, Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern sittliche Bildung vermittelt.

Dr. Riecke, Erziehungslehre S. 216: „Jeder Lehrvortrag ist und bleibt todt, wenn ihn nicht der Lebenshauch der Lehrerpersönlichkeit belebt. Darauf kommt es mithin an, daß dieser Persönlichkeit das rechte Leben einwohne, und daß sie während des Unterrichts als das lebendige Princip erregend, erwärmend, erleuchtend hervortrete. Das ist der Lehrton oder Lehrgeist. Er umfaßt sowohl die Milde als den Ernst, womit der Lehrer sein Lehrgeschäft treibt, sowohl die Ruhe als die Lebhaftigkeit, sowohl die Geberde als den Ton der Stimme, womit er seine Worte begleitet, kurz die ganze Persönlichkeit, wie sie sich in seinem Unterrichte kundgibt. Dadurch wird der Lehrvortrag individuell, und wirkt durch seine Individualität auf des Kindes Individualität belebend ein. Hierin liegt der Hauptvorzug des guten Lehrers vor dem schlechten. Hier zeigt sich der geborene Lehrer. Denn es lassen sich wohl Regeln aufstellen, wie der Lehrton beschaffen sein solle, man kann darauf hinweisen, daß die rechte Liebe zu den Kindern die erste Bedingung ist und die Atmosphäre, in welcher der Lehrton wohlklinget; aber er läßt sich dem Lehrer nicht geben, und auch von ihm nur so weit erwerben, als es eben seine Natur zuläßt. Der ächte Lehrton ist Naturgabe und Ausdruck der ganzen, durch die Bildung gewonnenen Persönlichkeit. Erkünsteln läßt er sich nicht. Ein erheuchelter Lehrton vermag so wenig die wahre geistige Ernährung zu bewirken, als gemalte Früchte den Hunger zu befriedigen.

(„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt. . . .
Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht." (Goethe im Faust.)

Die große Lebenskraft, welche dem Lehrtone innewohnt, hat ihren Grund, wie die Wirksamkeit des Beispieles überhaupt, darin, daß der Lehrton das vom Verstande Aufzunehmende zugleich zum Gegenstande der Empfindung (des Gefühles) macht. In der Empfindung aber liegt allein die Lebenswärme, die zur Aneignung und Nachahmung reizt. Daher die wunderbare Gewalt der lebendigen Stimme gegenüber dem todten Buchstaben. Je ungebildeter noch der Mensch ist, desto mehr bedarf er derselben, und desto größer ist die Gewalt, die sie über ihn ausübt. Denn der Gebildete vermag sie sich eher am todten Buchstaben selbst zu ergänzen."

d. Auch manche Aeußerlichkeiten sind zu beachten. Der Lehrer behalte seinen festen Standort vor den Kindern. Er halte sich selbst und seinen Körper in Zucht, vermeide auffallende und ungewöhnliche Haltungen und Bewegungen. Ruhe erzeugt nur, wer Ruhe hat und innerlich und äußerlich gesammelt ist.

3) Der Lehrer beherrsche sich selbst. (Vergl. den Lehrgeist.) Er beherrsche die Leidenschaften, seine Schwächen, Neigungen, z. B. den Zorn, die Ungeduld:

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mußt du Lehrer selbst nicht ungeduldig werden.
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer." (Fr. Rückert.)

Er beherrsche die Parteilichkeit, den Hang zur Oberflächlichkeit, die Wiederkehr besonderer Lieblingsausdrücke rc. und gebe sich dem Gegenstande und dem Bedürfnisse der Schüler mit Selbstverleugnung hin.

4) Der Lehrer sei Herr über die Schüler. Er muß also Disciplin zu halten wissen, daß Alles, was den Unterricht stören könnte, fern bleibt, und doch zugleich väterlich zu den Schülern sich herablassen können, um nicht nur das Wissen zu fördern, sondern durch Versenken in die gesammte Seelenstimmung der Schüler dieselben für die geistige Mitarbeit zu befähigen, ihre Gefühle zu reinigen und zu veredeln und ihren Willen auf das Rechte zu lenken und darin zu bestärken.

Licht und Wärme, Eifer und Kraft, Freudigkeit und Geduld, Festigkeit und Lauterkeit sind die hervorragendsten Lehrertugenden, die der Lehrer nur erwirbt durch heilige Liebe für seinen Beruf und seine Schüler (1. Cor. 13), durch ernste Arbeit an seiner eigenen Bildung und in seinem Amte (Eph. 6, 6), durch treue Benutzung eigener und fremder Amtserfahrung und durch aufrichtige Zucht des eigenen Denkens, Dichtens und Trachtens im Lichte des Wortes Gottes; denn dem Aufrichtigen läßt es Gott gelingen.

„In der Persönlichkeit liegt in Wahrheit ein Complement der Methode beim Unterricht, das Moment der Vitalität (Vim vox mirificam viva docentis habet), durch welches Religiosität, Nationalität und Patriotismus in die Erscheinung tritt und wirksam wird." (Thilo.) „Die Ueberschätzung des Lehrverfahrens führt zur Mechanisirung des Unterrichts; die Ueberschätzung der lehrenden Persönlichkeit führt zu didaktischen Experimenten, Ungleichmäßigkeiten in den Leistungen der Lehranstalten und zu anderen Unzukömmlichkeiten." (Dr. Lindner, Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik. Langensalza, Beyer. 1875.) Weiteres über den Lehrer siehe unter § 50.

A II. Die besondere Unterrichtslehre (specielle Methodik).

1) Die Didaktik hat den Zweck des Unterrichts, die psychologischen und logischen Grundlagen desselben, die Auswahl des Unterrichtsstoffes aus den allgemeinen Wissensgebieten, die Unterrichtsformen und Unterrichtsthätigkeiten, sowie den Lehrer, der den Unterricht zu ertheilen hat, kennen gelehrt, die specielle Methodik hat die besondere metho-

dische Behandlung der verschiedenen nach § 20 für die Schule ausgewählten Lehrgegenstände, den speciellen Lehrgang jedes einzelnen Unterrichtsfaches, die Anwendung der Lehrformen für den einzelnen Unterrichtsgegenstand zu behandeln und Lehrmittel, d. h. Bücher und Gegenstände, welche beim Lehren und Lernen gebraucht werden, für jeden derselben anzugeben.

Wir geben das, was im Seminarunterrichte in den Stunden für Pädagogik zu bieten ist, damit der Zusammenhang erläutert wird, in welchem die einzelnen Fächer der Schule unter einander, und die Beziehung, in welcher sie zu dem Gesammtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung stehen, klar werde; denn nach § 10 der allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 für die Schullehrer-Seminare soll die Unterweisung in allen Fächern zugleich mit dem Stoffe auch die Methode geben. Wir führen aber überall Hülfsmittel für die methodische Behandlung bei den einzelnen Fächern zu eingehenderen Studien an. Für den ganzen Abschnitt sind wichtig:

*C. Kehr, Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Schuldisciplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichts 2c. Gotha, Thienemann. 7. Aufl. 1875. (Für jeden Lehrer nothwendig.) — *Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. Essen, Bädeker. 1874. — Vergl. § 20. S. 138.

2) Es sind in § 20 für die Schule als Unterrichtsgegenstände ausgewählt I. Religionsunterricht, a. biblische Geschichte, b. Kirchengeschichte, c. Bibellesen, d. Religionslehre (Katechismus), e. Kirchenlied, f. Gebete), II. Sprachunterricht mit Lesen und Schreiben, III. Gesang, IV. Geschichte, V. Geographie, VI. Naturkunde, VII. Rechnen, VIII. Raumlehre, IX. Zeichnen, X. Turnen, XI. Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

§ 24.

I. Der Religionsunterricht.

Zur Geschichte dieses Unterrichts: Th. I, S. 328.

1) Die Schule hat die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Uebung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung zu gewähren, darum hat der Religionsunterricht den ersten Platz einzunehmen. Religionslose Schulen sind zu verwerfen. Da aber die Religion nicht allein Sache der Erkenntniß, sondern des ganzen Menschen ist, so müssen Unterricht und Erziehung sich innig verschwistern, damit das Kind nicht nur Religion wisse, sondern sittlich-religiös fühlen, heilig wollen und handeln lerne.

2) Die Schule knüpft an die Anregungen religiöser Entwickelung und Ausbildung an, welche das Kind durch die umgebende Natur, durch Erlebnisse und das Elternhaus empfangen hat. Da aber die Verkommenheit der Armuth, die Noth des Lebens oder die Vergnügungssucht des Reichthums das Elternhaus öfter statt zu einer religiösen Bildungsstätte vielmehr zu einer Stätte sittlich-religiöser Verwahrlosung machen, hat erbarmende Liebe in Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und

Kindergärten für den unersetzlichen Segen des Elternhauses einen Nothbehelf gesucht, um wenigstens die schädlichen Einflüsse gänzlicher Vernachlässigung und bösen Beispiels auf einige Zeit abzuwehren und die Kinder in die gesunde Atmosphäre reinen Lebens zu bringen. Diese Nothbehelfe und auch die Schule können aber nicht den Schaden des Mangels der häuslichen Erziehung ersetzen.

*Joh. Hesekiel, Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. Magdeburg, Heinrichshofen. 1871.

3) Die Schule sucht sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln durch Erziehung und Unterricht. Schon das Verhältniß der Kinder zum Lehrer, das Verhältniß der Schüler unter einander wirkt erziehend auf das in die Schule eintretende Kind, und diese Wirkung wird verstärkt durch die Zucht, in welcher der Geist der Schule lebendig sich erweist. Lehrer, die keine Disciplin halten können, sind unbedingt verwerflich. Sie nützen nicht nur nichts, sondern sie schaden geradezu. Man lernt bei ihnen nichts Gutes, sondern das Böse durch Unterlassung des Guten, durch Willkür und Auflehnung die Emancipation und den Ungehorsam. Die Wurzeln der Revolution und der Gottlosigkeit sind in dem erziehungslosen Hause und in der disciplinlosen Schule zu suchen. Darum ist für die sittlich-religiöse Bildung die Schulzucht nicht nur eine Ergänzung des Unterrichts wie in anderen Fächern, sondern geradezu Fundament und Lebensnerv. Die rechte heiligende Zucht mit heiliger Liebe und heiligem Ernst kann aber nur ein in ernster Zucht sich haltender Lehrer üben, der ein Vorbild ist. Erst ein solcher Lehrer, der täglich in die Schätze der Schrift und die Tiefen des religiösen Lebens sich vertieft, um selbst besser zu werden, wird den Religionsunterricht fruchtbar ertheilen; denn er prunkt nicht mit hohen Worten, er füllt nicht nur den Kopf mit Wissen, er zieht die Herzen. Er lehrt nicht nur, er lebt Religion den Kindern vor ohne allen Trug und Heuchelschein.

„Bei der Unterweisung im Christenthum arbeitet die Volksschule dahin, daß das Kind das Wort, worauf die christliche Kirche ruht, die Lehre (das Bekenntniß), welche sie aus sich entwickelt, und das Lied, worin sie ihr schönstes Leben ausgesprochen hat, hinreichend kennen, und durch das Alles seinen Gott und Heiland herzlich lieben, alles ungöttliche Wesen aber gründlich hassen lerne; auch im Stande sei, nach beendigten Schuljahren die in der christlichen Kirche sich darbietenden Heilsmittel zur Stärkung im Glauben und gottseligen Leben gehörig zu benutzen. Dahin strebt die Schule in Lehre und Leben, nimmer vergessend, daß Herzenssachen eben so gewiß mit dem Herzen betrieben werden müssen, als Verstandessachen mit dem Verstande. Wer keine Geometrie versteht, wird keinem Kinde einen geometrischen Satz beweisen, und wäre er noch so fromm; und wer kein Christenthum in seinem Herzen hat, der wird es keinem Kinde lieb machen, und wäre er noch so klug. Es ist noch niemals Leben gekommen aus dem Tode. Was durch den Lehrer in dem Kinde lebendig werden soll, das muß vorher in ihm lebendig sein. Das Wissen von einer Sache, das Sprechen über eine Sache ist noch nicht das Leben in der Sache. Das Christenthum ist vorwiegend Sache des Herzens, Sache der Liebe, Liebe ist Leben. Man kann religiöse Wahrheiten kennen (ich sage nicht: erkennen) und sie verachten, ja sogar hassen. Wo es so steht, wo dem Lehrer das Evangelium

nicht Herzenssache ist, was ist da von dem Unterricht zu erwarten? Unmögliches doch nicht! Auf das Herz wirken ohne Herz, aus einem Herzen geben, was nicht darin ist — das sind aber unmögliche Dinge. Wenn in solchem Falle den Kindern die Sache dennoch klar und lieb wird, sich auch als eine Gotteskraft in ihrem Herzen und Leben erweiset: so zeugt das nicht wider meine Behauptung, sondern es zeugt von der wunderbaren Kraft und Herrlichkeit des Wortes Gottes. Man weiß, und man lehret, was man weiß, und meinet dann, das Nöthige gethan zu haben, besonders dann, wenn die Kinder gehörig antworten können. Und doch ist mit all diesem Fragen und Antworten in dem, was hier gethan werden muß, oft noch nichts gethan. Wer weiß, kann lehren. Ist's damit genug? Der Herr der Kirche sagte zu Petro, als er ihn zum Lehrer für die Jungen und Alten bestellen wollte: „Simon Johanna, hast du mich lieb?" und später zu allen Jüngern: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker", am Ende aber: „Ihr werdet meine Zeugen sein." Lehren und Zeugen ist zweierlei. Zeugen ist unendlich mehr und wichtiger als Lehren. Man kann nicht zeugen ohne zu lehren, aber wohl lehren ohne zu zeugen. Was zum Zeugen gehört, kann man an jeder Gerichtsstätte erfahren, man kann es auch im Ev. Joh. im 3. Cap. im 11. Verse, in der Apostelgesch. 1, 8 und 1 Joh. 1, 1—3 lesen. Wer eine Sache nicht gesehen, nicht gehört, überhaupt nicht erfahren hat, der kann davon vor Gericht kein gültiges Zeugniß ablegen. Mit den Wahrheiten des Christenthums ist's gerade so. Wer die nicht erfahren, in seinem Herzen wenigstens nicht erlebt hat, so daß er durch das Wort Gottes belehrt, gestraft, getröstet, beruhigt, gehoben worden ist: der kann wohl darüber sprechen, aber er kann nicht darüber zeugen, darum auch keinen überzeugen. Noch Eins: Mondenlicht leuchtet, wärmt aber nicht. Die durch den Mond hell gemachte Nacht kann schrecklich kalt sein, und bei allem Leuchten bleibt die Erde doch weithin todt. So kommt mir ein Lehrer vor, in dessen Herzen nicht lebt, was er lehrt. Die christliche Wahrheit will nicht blos gelehrt, sie will vorgelebt werden. Das Glauben wird am sichersten durch Glauben, das Lieben durch Lieben gelehrt. Ich kann in lehrreicher Weise mit den Kindern über das Fliegen in einem Luftballon sprechen, ohne es ihnen vorzumachen; aber mit hochmüthigem Herzen über die Demuth, mit zanksüchtigem Herzen über die Friedfertigkeit, mit kaltem, selbstsüchtigem Herzen über die Liebe, mit lügenhaftem Herzen über die Wahrheit sprechen, so darüber sprechen, daß es sittlich veredelnd auf das Herz der Kinder wirkt, das ist vergebliches Mühen. In der Regel ist der Schaden davon größer, als der Nutzen. Wie denn überhaupt das schlechte Beispiel nie unheilvoller wirkt, als wenn das Kind dasselbe an seinem Lehrer sieht. — Wer deshalb den ernsten Willen nicht hat, mit jeder Sünde zu brechen und unter Gottes gnädigem Beistande in der Kraft des heiligen Geistes mit seinem ganzen Sinn, mit allem Denken, Reden und Handeln sich unter das Wort Gottes in den Dienst Gottes zu stellen, der sollte es doch auch nicht wagen, als Lehrer unter die Kinder zu treten. — Der Zögling muß eine in das Bild Gottes verklärte Persönlichkeit werden, wie sie in Christo Jesu, dem Sohne Gottes, in vollkommener menschlicher Schönheit und Herrlicheit erscheint. — Dieses einzig wahre, einzig richtige Ziel wird von dem Lehrer weniger durch das erreicht, was er sagt und lehrt, als durch das, was er ist, was er liebt und lebt. Wenn zu seinem lehrenden, erziehenden Worte nicht eine edle, sittlich schöne Persönlichkeit kommt, so ist dies sein Wort ein verhallender Klang, es ist ohne Kraft und ohne Leben, es ist Null, ja oft weniger als Null. So denkend, so fühlend hat einer der bedeutendsten Schulmänner Deutschlands

der General-Schuldirector Kohlrausch, unter sein Bild die Worte geschrieben: „Des Lehrers wahrhaft bildende und belebende Kraft, dem Schüler gegenüber, beruht in seinem Charakter." — Es steht ewig fest: Ein unsittlicher Lehrer kann nicht sittlich veredelnd auf seine Schüler wirken, wenn er auch wollte, denn er wirkt durch das, was er ist." (*Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht.) — „Da die erste Regel für Jeden, der etwas geben will, diese ist, daß er selber habe, so kann Niemand Religion lehren, als der Religion besitzt. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der große Name Gottes genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer vor Kindern geworden." Jean Paul. — „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." (A. H. Francke.)

4) Der Religionsunterricht hat den Zweck, das Christenthum zur Kenntniß und zum Verständniß der Jugend zu bringen, so daß sie willig wird, sich demselben mit ganzem Herzen hinzugeben. Was das Christenthum sei, ist uns offenbart in der heiligen Schrift. Darum muß der Unterricht über dasselbe seinen Stoff aus Geschichte und Lehre der heiligen Schrift entnehmen und diesen Stoff auch der Schrift gemäß behandeln. Die Wahrheit über das Christenthum soll gelehrt werden, darum fordern wir von dem Unterricht Wahrheit, welche aus der ersten Quelle, der Schrift, schöpft, und Treue, welche diese Quelle nicht trübt, sondern in ihrer Reinheit fließen läßt, so daß der Unterricht schriftgemäß ist. Diese Schriftgemäßheit zeigt sich darin, daß

a. der Unterricht seinen Stoff aus der Schrift entnimmt und aus anderen Wissensgebieten nur das heranzieht, was zur Erläuterung desselben dient, und daß er

b. aus der Schrift die göttlichen Gedanken und Lehren entwickelt, nicht aber hochmüthig menschliche Meinungen als unfehlbare Wahrheiten vorträgt.

Die Wahrheit und Treue des Unterrichts, welcher die Jugend einer bestimmten Kirche zu Gliedern der Gemeinde zu bilden hat, fordert auch Wahrheit und Treue in Betreff der Lehre und des Bekenntnisses dieser Kirche. Darum tritt zur Schrift der Katechismus, welcher in einer der Jugend angemessenen Form die Lehre der Kirche enthält.

*Palmer, Evangelische Katechetik. 5. Aufl. S. 239 ff. Dabei hat aber der Unterricht, wo er auf die Unterscheidung der verschiedenen Kirchen kommt, obgleich er der Wahrheit aus Schwachheit nichts vergeben darf, die Liebe nicht zu verletzen, damit er nicht die Intoleranz gegen die Genossen eines andern Bekenntnisses großzieht, sondern die rechte Toleranz erzeugt, welche, des Rechtes des eigenen Besitzes froh und sicher, auch das Recht des anderen Besitzes anerkennt und respectirt. Nicht confessionslos soll die Schule sein, aber sie soll auch nicht streitsüchtig von Hadersachen handeln. K. Heiber, Die confessionslose Volksschule. Halle, Fricke. 1874.

Der Religionsunterricht muß aber auch methodisch (pädagogisch) sein. Darum muß er nach Auswahl, Anordnung und Behandlung für die verschiedenen Stufen klar sein. Die Klarheit hängt zuerst

von der Faßlichkeit des Stoffes, sodann von der angemessenen Behandlung ab. Der Unterricht hat in der Auswahl, Anordnung und Behandlung auf die durch die fortschreitende Entwickelung bedingte Fassungskraft der Schüler Rücksicht zu nehmen, so daß das Verständniß des Nachfolgenden durch das Vorangehende vorbereitet und gesichert wird. Wenn daher auch das ganze Evangelium für die Kinder bestimmt ist, so scheidet doch der Herr Joh. 16, 12 Vieles, das er zu sagen hat, das aber die Jünger noch nicht tragen können, von dem, das er ihnen gesagt hat, und der Apostel Paulus unterscheidet 1 Cor. 3, 1—3 (vergl. Hebr. 5, 12; 1 Petri 2, 2) Milch und starke Speise. Darum haben wir mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler zuerst das auszuwählen, was sich zuerst für sie eignet, und den folgenden Stufen das aufzubewahren, was ihre Fassungskraft noch übersteigt. Damit verbindet sich eine solche Behandlungsweise, welche von der Anschauung entwickelnd, aufbauend fortschreitet, solcher Erläuterungsmittel sich bedient, welche in dem jedesmaligen Gesichts- und Lebenskreise der Schüler liegen, und überhaupt durch das Interesse, welches der Unterricht einflößt, die Schüler geistig an- und hinaufzieht.

Der langweilige Unterricht macht die Kinder zu unklaren Träumern. *Curtmann, Schule und Leben, 2. Aufl., 1846, S. 150: „Wovor ich aber bei allem Unterricht und bei dem Religionsunterricht insbesondere zu warnen habe, das ist die Langweiligkeit. Nichts ist gewöhnlicher als gut gemeinte, aber lang gesponnene Predigten und Katechisationen, überhaupt Vorträge zum geduldigen Zuhören und beziehungsweise Einschlafen. Zwar haben unsere Vorfahren in der That viel geschlafen in den Kirchen, aber die damalige Atmosphäre erlaubte es eher. Wer jetzt die Zuhörer in der Kirche, oder die Schüler in der Schule langweilt, der beeinträchtigt das Reich Gottes auf Erden. Denn die Sinnengenüsse sind so mannigfaltig, und die Abwechselung ist selbst in ernsten Dingen so groß, daß wenn die Religion allein in dem trägen, großväterischen Gange verharrt, man es dem Mangel an innerem Leben zuschreiben wird."

Der Lehrer wird daher immer seiner großen Verantwortlichkeit, daß er muß Rechenschaft geben von jedem Kinde, sich bewußt sein, und wird, da der Unterricht für das Leben sein, durch ihn das Leben bestimmt werden soll, nicht nur gründlich lehren und fest einprägen, sondern auch lehrend und lebend der Kinder Herzen zu heiligen Entschließungen für das Leben zu bringen suchen. Da er aber weiß, daß der Segen von oben kommt, wird er sich täglich solchen Segen im Kämmerlein und mit den Kindern im Gebet erflehen.

Hülfsmittel für den gesammten Religionsunterricht: Geyer, Der christliche Katechet. Frankfurt, Heyder u. Zimmer. 1857. *Heine, Die Unterweisung im Christenthume. Cöthen, Heine. 1860. *Palmer, Ev. Katechetik. Stuttgart 1864. *Dr. K. Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule in theoretischer und praktischer Anleitung zum Ev. Religionsunterricht. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1867. *Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Osnabrück, Rackhorst. 6. Aufl. 1872. v. Zezschwitz, System der christl.-kirchl. Katechetik. Leipzig 1863—72.

§ 25.

a. Die biblische Geschichte.

1) Nach der Regel: Von der Geschichte zur Lehre! bildet die biblische Geschichte, in welcher der Inhalt des Christenthums beschlossen liegt, den Grundstock des Religionsunterrichts und geht durch die ganze Schulzeit.

Leibnitz, Projet de l'éducation d'un Prince 1693: „Zuerst also biblische Geschichte, mit welcher zugleich sehr schön die Grundlagen für die Religion gelegt werden, gestützt auf ausgewählte Stellen der Bibel, da ja in der That die geoffenbarte Religion Geschichte des Gottes-Reiches ist." — Der Vater der biblischen Geschichten für Volksschulen ist der Rector zu Hamburg, Johannes Hübner, welcher 1714 „Zweimal 52 auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente" mit Repetitionsfragen und gereimten gottseligen Gedanken bei jeder Geschichte herausgab. In neuerer Zeit hat man die biblischen Geschichten nicht gleich auf der Unterstufe anfangen lassen, sondern denselben einen Vorbereitungsunterricht vorausschicken wollen, um religiöse Gefühle zu erwecken, man sucht dies theils durch den Anschauungsunterricht, theils durch moralische Geschichten zu erreichen. Indessen keine der moralischen Erzählungen erreicht an Werth die einfachste biblische Geschichte, schon aus dem Grunde, weil jenen gemachten Geschichten die innere Wahrheit fehlt. Auch was man gegen die biblischen Geschichten wegen ihrer Fremdartigkeit, die die Kinder nicht fassen könnten, vorgebracht hat, trifft nicht zu, da der Lehrer nur solche Geschichten zuerst zu wählen hat, welche dem Anschauungskreise der Kinder nahe liegen. Christoph von Schmid in seiner Selbstbiographie sagt: „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt Alles, Alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Oelgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Büchersprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemüthszustand vollkommen ausdrücken. Die Geberden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt, wie bei Esau, Joseph, David u. s. w. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung. Die biblische Geschichte hat einen hohen Werth in Absicht auf Sittenlehre. Sie ist ein hohes herrliches, lebensvolles Gemälde der Sitten, stellt sittliche Charaktere

aller Arten auf. Es ist keine Tugend, kein Laster, die man hier nicht in mehreren Menschen, ganz nach dem Leben gezeichnet, fände, wobei meist noch die Gegensätze ergreifend wirken. Die Tugend reißt zur Nachahmung hin, das Laster erregt Widerwillen und Abscheu. Die Charaktere der Bibel sind keine Ideale, weder Engel noch Satane, sondern Menschen. Bei aller Tugendgröße haben sie noch ihre menschlichen Schwachheiten, bei aller Verworfenheit noch ihre glücklichen Augenblicke, ihr Gutes. Sie stellen uns Tugenden vor Augen, die wir erreichen, Laster, in die auch wir versinken können. Was den moralischen Schilderungen den höchsten Werth gibt, ist dies, daß gezeigt wird, aus welchen Quellen die Tugend und das Laster entspringen, und daß ein Leben sittlicher Personen nachgewiesen wird, wie sie sowohl zur Gottähnlichkeit kommen, als andererseits auch zu immer größerer Versunkenheit gelangen." — Man sieht aus Allem, daß die biblische Geschichte für den Religionsunterricht recht eigentlich das Princip der Anschauung erfüllt, besonders wenn man bedenkt, daß auch der übrige Unterricht der Unterstufe von der Anschauung ausgehend immer fördernd eingreift. Dazu kommt, daß die christliche Religion nicht nur eine Geschichte hat, sondern wesentlich Geschichte ist, die das Gute und Böse und endlich die Erlösung vom Bösen in scharf gezeichneten geschichtlichen Personen zur Anschauung bringt, so daß christliche Religionskenntniß eben Kenntniß von dem Werden und Handeln geschichtlicher Personen ist, und selbst auf den höchsten Stufen immer wieder die höchsten und tiefsten Wahrheiten der Religion aus den Reden und den Thaten der in der heiligen Geschichte gezeichneten Personen erschlossen und begrifflich gefaßt werden können. Es ist aber darum auch dann erst die Aufgabe der biblischen Geschichte gelöst, wenn die einzelnen Geschichten als Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts, in der die Entwickelung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade sich offenbart, erkannt und zu einer heiligen Geschichte zusammengefaßt werden, aus der wir die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen entnehmen und inne werden, daß auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso, wie es die heiligen Geschichten schildern, entweder verloren geht oder zur Erlösung vorbereitet, erlöset und geheiligt wird. Vergl. Böhl, Allgem. Pädagogik. S. 101 ff. S. 125 ff.

2) Nach den drei Stufen gestaltet sich der biblische Geschichtsunterricht so:

I. Unterstufe.

a. Zweck und Ziel ist, daß das kindliche Interesse an heiligen Dingen und an den Personen der heiligen Geschichte geweckt und gewonnen werde, daß das Kind, soweit sein Vermögen reicht, in das Verständniß der Geschichte eingeführt, und daß es angeleitet werde, seinem Verständniß entsprechend die biblischen Geschichten selbst zu erzählen.

b. Dazu werden für einen einjährigen Cursus etwa dreißig Geschichten nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt: 1) Jede Geschichte muß ein abgeschlossenes Ganze sein. 2) Ihr Inhalt muß dem Interesse und Anschauungskreise des Kindes nahe liegen (Familiengeschichten daher in erster Linie). 3) Die ausgewählten Geschichten müssen die Eckpfeiler für den ganzen Verlauf der ganzen biblischen Geschichte und für die folgenden Stufen den stets wiederkehrenden Grundbau bilden, auf dem diese weiterbauen, um den die folgenden Geschichten sich gruppiren, und

über dem endlich das Ganze als einheitliche biblische Geschichte abgeschlossen werden kann.

c. Diesen Forderungen dürften die folgenden Geschichten, denen wir, da Katechismus, Lied und Spruch sich auf der Unterstufe anlehnen an die biblische Geschichte, hier und da einen Spruch, Liedervers oder ein Katechismusstück anfügen:

1) Die Schöpfung. Psalm 33, 9. 1. Art. 3. Gebot. — 2) Das Paradies und der Sündenfall. 1. Gebot. 1 Mose 3, 19. Ach, bleib mit deiner Gnade, V. 1. — 3) Kain und Abel. 1 Joh. 3, 15. 5. Gebot. — 4) Abrahams Berufung. Psalm 37, 5. Befiehl du deine Wege 2c., 1. — 5) Isaaks Opferung. Dein' ew'ge Treu' und Gnade 2c. Psalm 73, 25—26. — 6) Jakob und Esau. Laß mich mit Jedermann in Fried' 2c. Psalm 133, 1. — 7) Die Himmelsleiter. Psalm 145, 18—19. — 8) Joseph wird verkauft. Wer nur den lieben Gott 2c., 1. 1 Joh. 3, 15. 4. Gebot. — 9) Joseph im Gefängniß. 6. Gebot. 1 Mos. 39, 9. Sing', bet' und geh' 2c. — 10) Josephs Brüder kommen nach Aegypten. Jes. 58, 7. Weg' hast du allerwegen 2c. — 11) Jakob kommt nach Aegypten. Der Herr ist noch und nimmer nicht 2c. 4. Gebot. 12) Mose Geburt. Psalm 91, 11. Was unser Gott geschaffen hat 2c. — 13) Eli und Samuel. Spr. Sal. 1, 10. — 14) David und Goliath. Psalm 46, 2. Ein' feste Burg ist unser Gott 2c. 2. Gebot. — 15) Salomos weises Urtheil. Hiob 28, 28. — 16) Jesu Geburt. Joh. 3, 16. Lobt Gott, ihr Christen 2c., 1. — 17) Die Weisen aus dem Morgenlande. Psalm 72, 11. Psalm 119, 105. — 18) Der zwölfjährige Jesus. Psalm 26, 8. 3. Gebot. — 19) Die Hochzeit zu Kana. Tischgebete. Vater unser. — 20) Die Speisung der 5000. Psalm 145, 15. Nun danket alle Gott 2c. — 21) Die Heilung des Gichtbrüchigen. Psalm 50, 15. Matth. 11, 28. — 22) Jesus erweckt den Jüngling zu Nain. — Joh. 5, 28—29. Wenn du an jenem Tag die Todten wirst erwecken 2c. — 23) Jesus, der Kinderfreund. 1 Joh. 4, 19. Liebster Jesu, wir sind hier, dich und 2c. — 24) Das Leiden in Gethsemane. Matth. 26, 39. 41. — 25) Jesus vor Pilatus. O Haupt voll Blut und Wunden. 2. Artikel nach und nach. — 26) Die Kreuzigung. Jes. 53, 5. Christe, du Lamm Gottes 2c. — 27) Die Auferstehung Christi. Joh. 14, 19. Jesus, meine Zuversicht. — 28) Die Emmausjünger. Matth. 18, 20. — 29) Die Himmelfahrt Jesu. Auf Christi Himmelfahrt allein 2c. Joh. 14, 2. — 30) Die Ausgießung des heiligen Geistes. 3. Artikel. Joh. 16, 13.

d. Der Lehrer *erzählt*, vielleicht nach einer *Vorbereitung*, welche einige Ausdrücke erläutert (fremde Ausdrücke einfach übersetzt), die biblische Geschichte in einer für die Kinder verständlichen Form anschaulich ein oder zwei, nach Erfordern auch drei Mal, damit die Kinder einen Totaleindruck von derselben erhalten. Hierauf *erzählt* er noch einmal von der in Abschnitte gegliederten Geschichte *den ersten Abschnitt*, wobei der Fortschritt der Geschichte bis in die kleinsten Theile *ausmalend* dargestellt wird; denn die Kinder interessiren sich besonders dafür, wie etwas geschehen ist. Es wird dann *der erste Abschnitt abgefragt*, wobei der Lehrer die Fragen so einzurichten hat, daß die Kinder mit Sätzen der Geschichte antworten müssen und so selber die einzelnen Theile derselben aneinanderreihen. Bei diesem Abfragen wird es sich zeigen, welche *Wort- und Sacherklärungen* noch nöthig

sind. Diese werden entweder kurz gleich gegeben, oder es wird durch biblische Bilder (über deren Gebrauch unten noch besonders gehandelt wird) oder auf andere Weise die Sache, das Bedürfniß 2c. veranschaulicht. Es folgt dann das Nacherzählen durch die Kinder. Entsteht eine Stockung dabei, so wird die Erinnerung durch geeignete Fragen unterstützt, aber nicht mechanisch eingeholfen, bis endlich die Hülfe entbehrlich ist. Hierauf werden die folgenden Abschnitte in gleicher Weise behandelt, bis endlich die ganze Geschichte angeeignet ist. Durch einige Fragen wird auf die Hauptthatsache der Geschichte, oder ein naheliegendes Gefühl, das sich bei der Geschichte aufdrängt, hingeleitet und dies in einem Spruche, Liederverse oder Katechismusstücke, welche durch die Geschichte erläutert und zu ihr in innige Beziehung gesetzt werden, ausgesprochen. Diese Stücke werden dann durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, während die Geschichte niemals Memorirstoff werden darf, sie muß reproducirt werden. Ueberall ist auf gutes Sprechen zu halten, wobei der Lehrer selber durch liebevolle Wärme den Kleinen das Herz und den Mund öffnen muß. Schon aus diesem Grunde ist das trockene Moralisiren zu meiden; die Geschichte soll das Herz der Kinder ergreifen und erwärmen, dann findet das Kind auch bei leiser Andeutung für sich die Moral von der Geschichte.

Hülfsmittel für diese Stufe sind: *Wangemann, Kleine biblische Geschichten. Eisleben, Reichardt (wozu für die Lehrer *„Die Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntniß"). *Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Dresden, Meinhold. (Lehrreich für das Erzählen.) *Schneider, Das erste Religionsbuch. Posen, Heine. *Sperber, Religionsbüchlein für die Unterrichtsstufe. Breslau, Dülfer. Köhnlein, Biblische Geschichte für das erste Jugendalter. Frankfurt, Heyder u. Zimmer. (Er gibt nur neutestamentl. Geschichten: „Es ist eine Persönlichkeit, die uns in allen Geschichten des neuen Testaments immer wieder entgegentritt, und zwar die liebenswürdigste und erhabenste. Auf diese eine Person ist Sinn und Herz gerichtet, und wird und soll werden dem Kinde der Mittelpunkt seines Lebens.") Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige. Eisleben, Reichardt. R. Messerschmidt, Biblische Lebensbilder für Kinder der Unter- und Mittelstufe. Chemnitz, Ernesti. *L. Vormbaum, Die biblische Geschichte in der Evangelischen Elementarschule. Gütersloh, Bertelsmann. (Eine lehrreiche methodische Anweisung.) H. Witt, Die biblische Geschichte des A. und N. Test. mit Bibelwort und freier Zwischenrede. Kiel, Schwers. Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. Bielefeld, Velhagen und Klasing. Reinecke, Bibl. Geschichte. Hannover, Meyer. 1875.

Sonst sind auch für die weiteren Stufen zu beachten: *Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung derselben. Gütersloh, Bertelsmann. 4. Aufl. *Ballien, Biblische Geschichte für Kinder. Brandenburg. Bodemann, Biblische Geschichte. Mit den Worten der Bibel erzählt. 14. Aufl. Göttingen 1867. *Buchrucker, Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zu Stande gekommen? Ein Leitfaden für den bibl. Geschichtsunterricht. Nürnberg 1859. *Flügge, Lehrbuch der biblischen Geschichte. 2 Bde. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1876. Günther, Auslegung der biblischen Geschichte. 2 Bände. Braunschweig, Schwetschke. 1855.

Holtsch, Studien über den bibl. Geschichtsunterricht. Breslau 1870. Kurtz, Lehrbuch der heiligen Geschichte. Königsberg. Lührs, auserlesene biblische Geschichten mit Eingangsversen, Katechismusfragen und Liederversen. Hannover. *Nissen, Unterredungen über die bibl. Geschichte. 2 Bände. 11. Aufl. Kiel, Homann. 1868. Die biblischen Geschichten von Wendel, Zahn, Preuß, Berthelt, Hill, Stolzenburg, Fürbringer, Otto, Kurtz, Heine, Wangemann, Fiedler, Schorn, Sperber &c. Bibelauslegungen von *Dächsel, *Gerlach, Lisco und dem Calwer Verlagsverein. Biblische Alterthümer, Geographie, Naturgeschichte aus dem Calwer Verlagsverein. Bodemann, Das heilige Land. Hannover 1858. *Bäßler, Das heilige Land. 2. Aufl. Leipzig, Hebenstreit. 1856. K. v. Raumer, Palästina. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1858. Völter, Das heilige Land und das Land der israelitischen Wanderung. Stuttgart 1855.

e. Das Vorzeigen eines biblischen Bildes geschieht nicht bei jeder Geschichte, ist nicht Regel, sondern Ausnahme, eine Belohnung für den Fleiß der Kinder und eine Auszeichnung einzelner Geschichten. Doch kann es auch zur Veranschaulichung z. B. der Trachten, der Naturgegenstände (Palmen &c.), Gebäude &c. verwerthet werden. Vor der Erzählung der Geschichte das Bild zu zeigen, ist unstatthaft, ebenso ist es verkehrt, die Erzählung an ein biblisches Bild anzuknüpfen, weil der Maler nur einen Augenblick der Erzählung darstellen kann, und die Erzählung einer Geschichte, die die Kinder zum ersten Male hören, ist ihnen eher verständlich, als ein Bild von einem Ereigniß, das sie noch nie gehört. Seine Stellung findet das Bild nach der ersten Erzählung in der Weise, daß der Lehrer bei der Vorbereitung zur Erzählung gleich darauf Rücksicht nimmt, daß seine Erzählung genau mit dem Bilde übereinstimmt. Das Kind macht sich nämlich schon während der Erzählung ein Geistesbild, und es berührt dann die Kinder unangenehm, wenn das äußerlich vor das Auge gestellte Bild nicht mit dem innern Bilde harmonirt. Auch als Erinnerungsmittel bei Wiederholungen und zur Bildung des ästhetischen Sinnes können die Bilder, wenn auch seltener, auf den folgenden Stufen benutzt werden.

Man achte die ästhetische Bildung in dem Religionsunterrichte nicht gering; denn die Religion ist an sich schon durch und durch ästhetisch und bringt das sittlich Schöne zur Anschauung, so daß die religiöse Bildung als die Spitze der ästhetischen Bildung betrachtet werden muß; denn sie schafft wahrhaft schöne Seelen. Dazu muß freilich die ganze Erziehung und der gesammte Religionsunterricht mithelfen. Dazu ist nöthig, daß der Religionsunterricht wahrhaft pädagogisch ertheilt werde, so daß er den Kindern die Schönheiten, welches dieses Gebiet in sich birgt, zur lebensvollen, klaren Anschauung bringt, dann wird solche Anschauung das Wohlgefallen an dem Angeschauten wie von selbst erwecken. Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule (Leipzig 1874. Siegismund und Volkening), sagt S. 47: „Zu diesem Zwecke ist nöthig, daß der Lehrer sowohl die Natur des Unterrichtsgegenstandes als auch die des Kindes immer klar vor Augen habe und berücksichtige. Man zerpflücke deshalb nicht mit rauher, kalter Hand die lebenswarmen Anschauungen und Phantasien der Kleinen, ihre blumigen, lebensgrünen Träume, in denen sie Gott leibhaftig wie Vater und Mutter walten und Alles verrichten sehen, in denen sie meinen, daß das Christkindlein selbst die Gaben des Weihnachtsfestes bringe u. s. w. Solche kindlich naive Vorstellungen von hoher

Schönheit und wunderbarem Reiz lasse man dem Kinde so lange als möglich, denn sie werden doch immer noch früh genug zerstört. Dieser erste kindliche Glaube findet seinen wesentlichsten Stützpunkt in den Werken der Schöpfung. Die Hinweisungen auf den lieben Gott, der seine Sonne über Alle aufgehen und der für Alle regnen läßt, welcher im Gewitter wie auf einem Wolkenwagen fährt, den Regenbogen in die Wolken setzt, draußen Alles wachsen, blühen und reifen läßt, auf den Aller Augen warten, daß er ihnen Speise gebe zu seiner Zeit, und der seine milde Hand zur Sättigung aufthut, dem die Menschen wie fromme Kinder dem lieben Vater dankbar und gehorsam sein müssen, — diese Hinweisungen werden sowohl religiöses und sittliches Leben in die Jugend pflanzen, als auch das in ihnen enthaltene Schöne zum Gegenstande ihres höchsten und reinsten Wohlgefallens machen. An sie schließt sich der Unterricht in biblischer Geschichte. Anschauliche Erzählung derselben in einer dem kindlichen Fassungsvermögen angemessenen, correcten, schönen Sprache, Einführung in den äußern Vorgang unter Zuhülfenahme wirklich guter biblischer Bilder, wie vorzugsweise der von Schnorr, Veranschaulichung auch des innern Vorgangs, — Alles das bietet eine so reiche Fülle ästhetischer Beziehungen, daß eine nähere Anweisung zu ihrer Benutzung hier billig unterlassen werden darf, da dieselbe bei sonst gutem Unterrichte in diesem schon an sich ästhetischen Gegenstande sich von selbst ergibt. „Man lege", bemerkt Fr. Dittes, „besondern Werth auf die Aussprüche der biblischen Personen, z. B. Lieber, laß nicht Zank sein 2c. Wie sollte ich ein so großes Uebel thun 2c. Siehe, ich bin des Herrn Magd 2c. Dies sind goldene Worte, die uns in das innerste Heiligthum frommer und sittlich schöner Seelen blicken lassen." Gleichen Werth für die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen haben die Parabeln Jesu und — besonders für schon weiter vorgeschrittene Kinder — die schönsten dichterischen Stellen der heiligen Schrift. Viele der letzteren sind ja überaus kostbare Blüthen ästhetisch-religiöser Naturauffassung, frommer Gottergebenheit und sittlich reiner Gesinnung. Dasselbe gilt von einer großen Anzahl herrlicher Kirchenlieder. Ein täglich wiederkehrendes Mittel für die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen ist die Vorbereitung und Einleitung jeder einzelnen Religionsstunde durch das Gebet, wenn dasselbe kurz, kindlich einfach, stets der wahre und ungekünstelte Ausdruck tief innerlicher Herzensstimmung ist. — Wenn so der Lehrer in rechter Erkenntniß und Würdigung der Kindesnatur und des religiösen Unterrichts weise zu benutzen versteht, was sowohl in jener schon liegt und durch häusliche Erziehung erweckt ist, als was dieser zu geben und zu erzeugen vermag, so wird der Religionsunterricht, wie er soll, einen echt ästhetischen Charakter gewinnen, in frischen Gefühlen des Schönen und Erhabenen in eine höhere, verklärte Gotteswelt führen, die sittlichen Ideale in die Jugend pflanzen, das Niedrige und Böse (Häßliche und Gemeine) unerregt erhalten und durch das Höhere und Bessere (Schöne und Erhabene) bekämpfen."

Biblische Bilder von *Schnorr von Carolsfeld (Leipzig, G. Wigand) (besonders die neue Auswahl für Schulen); Fliedner in Kaiserswerth; Biblische Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht und die Kinderstube. 1. Lieferung. 4 Blätter (20 Gr.). Leipzig, J. Naumann. 1874.

f. Professor Ziller in Leipzig macht die Märchen zum Fundamente aller schulmäßigen Unterrichtsstoffe im ersten Schuljahre, um die Phantasie der Kinder zu bilden, die sittlich religiöse Gesinnung, den lebendigen Glauben an den persönlichen Gott und den Sinn für die Wunder der biblischen Geschichte zu erwecken. Das Märchen schließe sich, wie der erziehende Unterricht überhaupt, an

die Individualität jedes Kindes, und die Behandlung desselben im ersten Schuljahre führe die Kinder hinüber in den allgemeinen kindlichen und deutsch-nationalen Gedankenkreis, der sie in den Elementen der Sprach- und Naturkenntniß, der Religion und Sittlichkeit orientire, und das bilde ihre Gesinnung auf dem naturgemäßen Wege („Gesinnungsunterricht"). Das Märchen biete die sicheren Anknüpfungspunkte für die erste sittlich-religiöse Bildung, spiegele das bunte Leben ebenso objectiv ab wie die biblische Geschichte, auch fehle für wirklich geschichtliche Erzählung im ersten Schuljahre das richtige Verständniß. Im zweiten Schuljahre soll sich ein zusammenhängender Unterricht an den Robinson schließen und analytisch den im Kinde vorhandenen Gedankenkreis an dauernd zu Grunde gelegten geeigneten Stoffen durchforschen und bearbeiten, um klare Begriffe zu erzeugen und das zu fernerer Lernlust und zu innerer Befriedigung führende „Verständniß des Interesse" zu bewirken und zugleich „auf allen Gebieten die Elementarvorstellungen des kindlichen Bewußtseins herauszuarbeiten." Die Phantasie, welche bis zum 7. Jahre überwiege, lasse sich wenig durch Geschichte und den wirklichen Gang der Dinge und Ereignisse leiten, und da feste Begriffe fehlen, so könne sich das Kind geschichtliche Thatsachen fast gar nicht lebendig vorstellen, und sie blieben daher bedeutungslos für sein Interesse und Wollen. Dazu erforderten viele biblische Geschichten ausgedehnte Phantasie und Lebenserfahrung zu heilsamem Verständniß. Dagegen biete der vorbereitende Unterricht an Märchen und Robinson dem Kinde festgewurzelte, freie Ueberzeugungen von den wichtigsten religiösen und sittlichen Wahrheiten. Erfundene Moralgeschichten aber sind zu verwerfen. Erst im dritten Schuljahre können nach solchem allgemeinen Vorbereitungscursus die biblischen Geschichten behandelt werden, aber nur die zusammenhängende Geschichte der Patriarchenzeit, nicht aber dürfen einzelne Geschichten aus den verschiedensten Zeiten behandelt werden. Jedoch müssen die Kleinen schon im ersten Schuljahre in das kirchliche Schulleben eingeführt werden, und nur um dieses Umstandes willen sollen die auf das Kirchenjahr bezüglichen Geschichten des neuen Testaments vom Advent an zu behandeln sein. Dies sei individuelle Vorbereitung des späteren biblischen Geschichtsunterrichts, durch welche man das Gemüth des Kindes für die biblische Geschichte gewinne. — Die werthvollen Ausführungen, die Ziller zur Begründung dieses Verfahrens in der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig, L. Pernitzsch, 1865) und in dem „Pädagogischen Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik" (1869, Nr. 1—3 und 5) gegeben hat, verdienen alle Beachtung, aber wir halten einen solchen religiösen Vorcursus in der Schule nicht für nöthig, denn einestheils kommt der receptive Sinn des Kindes und seine Glaubenswilligkeit der biblischen Geschichte förderlich entgegen, andererseits bildet auch die biblische Geschichte die Phantasie, bietet der Anschauung religiös bedeutsame Thaten und führt so noch mehr als das Märchen und andere Belehrungen zum glaubensvollen Erfassen der ewigen, übersinnlichen Verhältnisse, die über die gemeine Wirklichkeit hinausliegen. Der Vorcursus hat sich auf einfache Unterredungen über die anschaulichsten Kindergebete und leichte Sprüche, aus denen das den Kleinen Verständliche über Gott den Vater, über den Heiland und das Wort Gottes anschaulich zu machen ist, zu beschränken. Dem Märchen gebührt an anderer Stelle alle Beachtung, vergl. I, S. 32; II. S. 104. Bogumil Goltz: „Das deutsche Märchen athmet Religion und Gerechtigkeit, Heimweh und Wanderlust, sein Humor ist voll Mitleidenschaft für das Kleinste; an Mutterwitz und Sittlichkeit übertrifft es die aller anderen Völker.

Ein Vergleich mit den arabischen Märchen und ihren bis ins Unendliche ausgesponnenen Abenteuern, mit ihrer phantasmagorischen Pracht, mit ihren Genien und Edelsteinen, stellt das deutsche, das mit den einfachsten Mitteln die idealsten Zwecke erreicht, dennoch voran. Unübertroffen ist es an Laune, Witz und Frische des Herzens. Mit seinem Realismus des Alltagslebens verbindet es die ideale Bedeutung; es zeigt, wie im unscheinbarsten Gewande, in Demuth und stiller Pflichterfüllung das Glück des Menschen verborgen ist. Die Grundgedanken, die es veranschaulicht, sind: Ehrlich währt am längsten; auch das Geringste ist nicht zu verachten; die Ersten werden die Letzten und die Letzten die Ersten sein. Der Glaube an Gott und die Unsterblichkeit ist tief lebendig in ihm; von Geistern ist die ganze organische Natur durchdrungen; sie übertreffen den Menschen an Stärke, Erfahrung und Kunstfertigkeit, doch sie entbehren der Seele und empfinden diesen Mangel so sehnsuchtsvoll und schmerzlich, daß sie das innigste Verhältniß zum Menschen suchen, um sich durch Liebe eine Seele zu gewinnen. Diese naive, tiefsinnige Auffassung gibt dem deutschen Märchen vorzüglich seinen Charakter; eigenthümlich ist demselben ferner, daß es den Thieren außer der Intelligenz auch ein menschliches Gemüth zutheilt. Es steht endlich im innigen Zusammenhange mit Wald und Gebirge, führt uns da hinein und tönt von da heraus. Sein Humor stellt den Bruch zwischen der werktäglichen Gewohnheit und der idealen Welt oft ebenso ergötzlich wie tief bedeutsam dar."

II. Die Mittelstufe.

a. Die Aufgabe für diese Stufe ist, daß die Kinder Herren des Stoffes der Geschichten werden. Es werden darum mit Einschluß der auf der Unterstufe gelernten biblischen Geschichten ungefähr 90 biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments aus dem Historienbuche, das die Kinder, da sie nun hinreichend fertig lesen können, in den Händen haben, ausgewählt, welche einzeln ein abgerundetes Ganze bilden und zusammen den Verlauf der biblischen Geschichte in charakteristischen Bildern vorführen, ohne daß der innere Zusammenhang der Geschichten überall hervorzutreten braucht. Von diesen 90 Geschichten bilden die 30 Geschichten der Unterstufe den Grundstock. Sie werden alljährlich behandelt, dabei nach und nach erweitert und vertieft. An diese schließen sich die 60 neuen Geschichten an. Diese werden in zwei parallele Reihen von je 30 Geschichten getheilt. Die eine Reihe wird im ersten Jahre nur gelesen und nur so weit kurz erläutert, daß die Kinder einen richtigen Eindruck vom Inhalte gewinnen. Die andere Reihe wird ausführlich behandelt. Im zweiten Jahre tritt das umgekehrte Verhältniß ein. Diese Anordnung bietet den Vortheil, daß alle Jahre die ganze heilige Geschichte an den Augen der Kinder vorüberzieht, alle Jahre aber etwas Neues geboten und dem Gedächtniß doch nicht zu viel zugemuthet wird.

b. Der Lehrer erzählt die Geschichte etwa in der Fassung, Abrundung und Gliederung eines guten Historienbuches, ohne sich an jedes „und und aber" zu binden. Nur bei der Einführung directer Rede, besonders bei den bedeutungsvollen Aussprüchen, ist er an das Schriftwort gebunden.

c. Nach dem Erzählen folgt das Abfragen, welches zugleich das weitere Verständniß zu vermitteln und die Gliederung der Geschichte nach den Hauptmomenten zu entwickeln hat. Die Besprechung faßt die Geschichte in einen Spruch zusammen, sie wird zu einem Katechismusstück oder einer Liederstrophe in Beziehung gesetzt, wie auf der Unterstufe, wobei die Kinder entsprechend ihrem Verständniß und den bereits gewonnenen größeren Kenntnissen angeleitet werden, solche Beziehungen selber zu finden und dem Lehrer zu tieferer Auffassung zu folgen.

d. Es wird danach die Geschichte vom Lehrer noch einmal erzählt, oder sie wird im Historienbuche gelesen, und nun werden die Kinder angeleitet, das Gehörte und Gelesene abschnittweise wiederzuerzählen. Als häusliche Aufgabe wird das Durchlesen der biblischen Geschichte gestellt. Auf der Mittel- und Oberstufe darf die Karte des biblischen Schauplatzes nicht fehlen.

*Ballien, Bibl. Geschichte für die Mittelstufe. *Raatz, photolithographische Karte des gelobten Landes. Berlin, Keller und Hiesemann. Hergt, photolithogr. Karte 2c. Weimar, geographisches Institut. Reliefkarte von Palästina und Jerusalem. Berlin, E. Schotte. Garbs, Völter, van de Velde, *Kiepert, Karten von Palästina. Braselmann, Bibelatlas. Düsseldorf, E. Schulte. *Leeder, Dächsel, Bibelatlas.

III. Die Oberstufe.

a. Die Schüler dieser Stufe sollen den innern Zusammenhang, die organische Einheit der ganzen biblischen Geschichte einerseits und das eigenthümliche Gepräge der einzelnen Geschichten andererseits erfassen. Darum wird der ganze Verlauf der biblischen Geschichte den Kindern vorgeführt und der geschichtliche Zusammenhang der Geschichten erläutert durch kurze Ueberleitungen, Rückblicke und Hinweise auf spätere Ereignisse, aber in jeder Stunde versenken sich auch die Schüler in die Betrachtung eines Einzelbildes, damit der Unterricht nicht in Allgemeinheiten sich verliert. Auch neue Geschichten sind noch zu behandeln.

b. Der Lehrer erzählt zuerst, läßt dann die Geschichte in der Bibel lesen, oder behandelt gleich die Geschichte ausführlich und läßt dann die Verbindung zwischen zwei Geschichten lesen. Bei diesem Lesen tritt zugleich die weitere Verarbeitung der Geschichte ein. Beziehungen werden aufgesucht zu Katechismus und Kirchenlied, zu anderen Geschichten, Vergleichungen zwischen ähnlichen Geschichten werden angestellt, Gruppirungen einzelner Geschichten (z. B. Wunder, Erweckungen, Gleichnisse 2c.), Charakterzüge einzelner Männer, Schilderungen einzelner Zeitabschnitte 2c. werden beachtet.

c. Der Cursus kann auf dieser Stufe einjährig, in ähnlicher Weise wie auf der Mittelstufe, oder zweijährig sein, so daß das eine Jahr das Alte Testament, das andere Jahr das Neue Testament behandelt wird. Beide Arten haben ihre besonderen Vorzüge und Mängel. Die Behandlung der Perikopen in der Sonnabendsstunde erhält die Schule in der Stimmung des Kirchenjahrs. Bei der Behandlung der Perikopen handelt es sich darum nicht nur um das Verständniß des Textes, sondern auch um eine zweckmäßige Vorbereitung auf den nachfolgenden Sonntag.

*Ballien, Bibl. Geschichte für die Oberstufe. Brieger, Populäre Auslegung der Sonn- und Festtagsevangelien. Berlin 1856. *Crüger, Evangelienbüchlein. 2. Aufl. Berlin 1858. Kietz, Zum Sonntag. Erklärung sämmtlicher evangelischer Perikopen &c. 2. Aufl. Wittenberg, Herrosé. 1873. *E. Sperber, Erklärung der Sonn- und Festtags-Evangelien. 2. Aufl. Eisleben, Gräfenhan. 1871.

§ 26.

b. Die Kirchengeschichte.

1) Die Kirchengeschichte bildet die Fortsetzung der biblischen Geschichte, so daß ihre ersten Abschnitte, die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche durch die Apostel, noch ganz in der heiligen Schrift ihre Quelle haben. Die Auswahl ist nach den Schulen verschieden zu treffen. Es dürfen aber außer dem bereits erwähnten Abschnitte nicht fehlen die Verfolgungen durch die Heiden und Juden, die Märtyrer Ignatius, Polykarpus, Perpetua und Felicitas, Laurentius, ferner die Kirchenlehrer Irenäus und Tertullianus, der Sieg des Christenthums durch Constantin, Athanasius, das Mönchthum, Hieronymus, Ambrosius, Augustinus, die Ausbreitung des Christenthums in Deutschland, das Papstthum, der Verfall der Kirche, die Vorläufer der Reformation, die Reformation mit besonderer Berücksichtigung auch der Heimath, der große Religionskrieg, das evangelische Kirchenlied, der Pietismus, das Erwachen des neuen Lebens in den Befreiungskriegen, die Union, die Bestrebungen auf dem Gebiete der innern und äußern Mission und die der Bibelverbreitung.

2) Es sind in lebendiger Erzählung Charakterbilder bedeutender Männer zu geben, an denen die Kinder zu neuer Liebe zu ihrer Kirche, in der Christus lebendig sich erweist bis auf diesen Tag, warm werden. Diese Liebe erzeugt auch die rechte Toleranz gegen die Bekenner anderer Kirchen, wenn nur der Lehrer nicht durch spitzfindige Gezänke, denen die Kinder nicht mit Verständniß folgen können, blinden Fanatismus, sondern durch liebevolles Aufzeigen der Schätze der eigenen Kirche dankbare Hingabe und treue Ueberzeugung in den Kindern zu wecken versteht.

Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig, Wöller. Bodemann, Geschichte der christlichen Kirche. Gotha, Perthes. Dr. Schumann, Missionsgeschichte der Harzgebiete. Halle, Waisenhaus. 1869. Strack, Missionsgeschichte von Deutschland. Leipzig 1860. Trautmann, Geschichte der christlichen Kirche. Dresden 1851. 2 Theile. Wippermann, Kirchengeschichte. Grimma, Gemsel. 1869. Dr. Schumann, Die Kirchengeschichte der älteren Zeit bis auf Karl den Großen in Lebensbildern. Hannover, Brandes. 1873. Lebensbilder aus der christlichen Kirchengeschichte, Berlin 1869. Evangelischer Bücherverein. Ostertag, Uebersichtliche Darstellung der protestantischen Mission von der Reformation bis zur Gegenwart. Stuttgart 1858.

§ 27.

c. Das Bibellesen.

„Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als Fundament, zum Theil als Werkzeug der Erziehung, freilich nicht

von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Männern genützt werden." (Goethe.) — „Unschicklich zum Lesenlernen sind Katechismus und Bibel. Ehrwürdiges Buch, kommt als Wohlthat in die Hände." (Graf G. v. Schlabrendorf † 1824.) — „Ueber was man in der Bibel nicht denkt, von dem bekommt man auch den geringsten Verstand nicht. Daher mir wohl gefiel, was Bengel sagt, die Bibel sei nicht für Kühe geschrieben, sondern für vernünftige Menschen." (M. Fr. Flattich.)

1) Bibelkenntniß erhöht, wie die Erfahrung beweist, die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler in hohem Grade. Bibelchristen zu bilden ist Aufgabe der Schule. Aeußere Bekanntschaft mit allen Theilen der Bibel, Verständniß ihres Geistes, ihrer Einheit und des göttlichen Planes in derselben, Sinn für die Kraft und Schönheit der Sprache, für den Reichthum und die Tiefe ihrer Gedanken, Bereitschaft zur Verwendung ihrer Darbietungen an jedem Orte und zu aller Zeit, das ist zu erstreben in treuer Arbeit, damit die Schrift den Kindern dient zur Lehre, zum Troste, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit. Zugleich sollen die Kinder inne werden, daß aller Religionsunterricht seine Quelle in der Schrift hat und aus ihr schöpft.

„Daß das Kind in der Schulzeit befähigt werde, die Bibel zu lesen und zu verstehen, daß es willig gemacht werde, die Bibel lesen zu wollen, daß es sich gewöhnt habe, in dem Worte Gottes den Sohn Gottes zu suchen und mit ihm zu wandeln auf dem Wege Gottes: das thut noth; darauf kommt es an." (Schüren.)

2) Das Bibellesen tritt erst auf der Oberstufe ein. „Die Bibel ist kein Leseübungsbuch, und darf darum den Kindern erst dann gegeben werden, wenn sie vollständig geläufig und mit ordentlicher Betonung lesen können."

3) Vorbereitet wird das abgesonderte Bibellesen von Lehrabschnitten durch das Bibellesen in Verbindung mit der biblischen Geschichte auf der Oberstufe, in welchem auch die nöthige „Bibelkunde", die Eintheilung der Schrift, das Nothwendige über die einzelnen Bücher und deren Verfasser, Sprache, Uebersetzungen u. s. w. in organischer Weise an den gehörigen Orten gegeben wird, so daß die Kinder in der Bibel bereits orientirt sind, auch bereits wissen, wie die verschiedenen heiligen Schriften und ihre Verfasser zu der Zeit ihrer Abfassung und zu dem Ganzen der göttlichen Offenbarung im Wort sich verhalten.

F. Bertsch, Geschichte des A. B. und seines Volks. In übersichtlichem Zusammenhange für den Schulgebrauch. Stuttgart, R. Besser. 1857. *E. Postel, Bibelkunde. Ein Hülfsbuch für Schullehrer 2c. 3. Aufl. Langensalza, Greßler. 1864. *Dr. F. Weber, Kurzgefaßte Einleitung in die heiligen Schriften alten und neuen Testaments. Nördlingen 1863.

4) Was soll gelesen werden? Zusammenhängende Lehrabschnitte, Stücke aus den prophetischen und poetischen Büchern des alten Testaments, besonders Psalmen, Reden Jesu und Stücke aus den Briefen des neuen Testaments, welche in den anderen Zweigen des Religionsunterrichts wieder Verwendung finden, damit das Bibellesen im organischen Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte bleibt. Trotz der knapp zu-

gemessenen Zeit ist doch darauf bei der Auswahl zu sehen, eine möglichst reiche Bekanntschaft mit der Bibel den Schülern zu gewähren.

5) Die Bibellesestunde ist wesentlich Erbauungsstunde. Darum muß auch das Aeußerliche sorgfältig beachtet werden. Das Hervornehmen, die Lage, das Anfassen des Bibelbuchs, das Blättern, Schließen und Weglegen desselben, Ton und Tempo des Lesens, das Alles ist für den Zweck der Stunde von Wichtigkeit. Diese äußere Zusammengenommenheit erleichtert dem Kinde die innere, welche darin besteht, daß es mit ungetheiltem Sinn und Herzen dem Worte Gottes während des Unterrichts sich zuwendet. Es wird also Alles vermieden, was der Stunde das Aussehen einer profanen Lesestunde geben könnte.

6) Das Wichtigste ist das Lesen, denn dies ist für das Erfahren des Wortes an der Seele und für die Einbildung des Wortes in die Seele viel nothwendiger, als das Erklären. Das Erklären soll nur dazu dienen, das Wort der Schrift lesbar zu machen. „Nur durch Einlesen in die Schrift, nicht durch unser Reden über die Schrift kann sich zwischen Bibel und Kind jenes vertraute Verhältniß bilden, welches hoffen läßt, daß aus unseren Schulbibellesern dereinst fleißige und gesegnete Hausbibelleser werden." Darum trete der Lehrer hinter „das Wort" zurück, sei nur ein Diener desselben und gebe alle zum Verständniß des Wortsinnes und Lehrinhaltes nöthigen Erklärungen kurz und klar.

„Die Samenkörner (des Wortes) mahle man nur nicht zu Staub. Poetische Kraft entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. Was ergreift, weil es ist, wie es ist, das wolle man nicht noch ergreifender machen durch Umsetzung in schwächlichere Formen. Auch die richtige Lehre in der Erklärung wirkt schädlich, wenn sie als eine breite, übernüchterne, grundprosaische Art des Auslegens deprimirend an die Jugend tritt. Ein langweiliges Erklären der heiligen Schrift zerstört die Kraft für historischen Glauben, schafft impotente, abgenutzte Leser, für welche der ganze Inhalt der Schrift aus blassen, kraftlosen Worten besteht. Wir können darum nicht sorgfältig genug Alles fern halten, was jenes einfältige, plastische Auffassen, jenes innerliche stille Schauen und Bewegen der heiligen Schrift stört, oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann, worin das Kind einen religiösen Segen besitzt, der ihm durch Nichts ersetzt werden kann. In der reflexionslosen Einfalt ihrer gefühlvollen Phantasie haben unsere Kinder ein schöpferische Kraft, wodurch sie befähigt werden, die Bibel so zu erleben, daß der religiöse Inhalt in die Seele einwächst, während er bei dem reflectirenden Verstande vielleicht ganz wirkungslos nur hindurchzieht. Diese lebendigste Kraft der Jugend wird durch Nichts so sehr zerstört, als durch jenes unaufhörliche, flach prosaische Hineinreden und Zerfragen, welches den Kindern alle Stille und ruhige Hingebung raubt und keinen Ton ausklingen läßt." (*Kalcher, Das Bibellesen in der Volksschule. Wittenberg, R. Herrosé. 1867.)

7) Reale Erklärungen dürfen das Maß des Nothwendigen nirgends überschreiten. Gelehrte Feinheit ist ausgeschlossen. Nutzanwendungen müssen ungezwungen aus dem Texte hervorgehen, nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, auch nicht in lange Predigten ausarten. Einzelne Hauptstellen werden auswendig gelernt.

J. H. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht, gibt auf die Frage: Welche Gestalt kann eine Bibellesestunde haben? folgende Antwort:

a. „Rückblick auf die vorige Stunde; das Unbekannte muß ja an das Bekannte angeknüpft werden. Je nachdem die Sache ist, kann das geschehen durch Fragen und Antworten, oder auch durch freien, zusammenhängenden Vortrag (des Lehrers oder eines Kindes).

b. Der Lehrer gibt mit kurzen, klaren Worten den Inhalt des neuen Pensums an, weil dadurch dem Kinde das Verstehen und in Folge davon das richtige Lesen sehr erleichtert wird. — Das geschieht noch mehr:

c. Durch das Vorlesen von Seiten des Lehrers. Es geschieht das in den Schulen im Allgemeinen weniger, als es geschehen sollte. — Auf dieses Vorlesen folgt:

d. Das Lesen der Kinder und zwar zuerst der besseren Leser. Mit diesem Lesen werden die nöthigen Erläuterungen in Verbindung gebracht. An geeigneten Stellen werden entsprechende Abschnitte der Bibel, Stücke des Katechismus, Kirchenlieder herangezogen ꝛc., und wo sich's ungesucht thun läßt, da versäumt der Lehrer nicht, das Wort auf das Herz und Leben der Kinder anzuwenden.

e. In jeder Bibelstunde wird das zum Memoriren aufgegebene Pensum überhört, und das für die nächste Stunde zu lernende so vorbereitet, daß die Kinder das Verlangte leisten können und leisten mögen. Das Verhören fordert einen ganzen Schulmeister. Es muß geschehen, muß auch genau geschehen; aber es darf nicht viel Zeit kosten und noch weniger bewirken, daß die Unterrichtsstunde nicht Erbauungsstunde bleiben kann. Zum Schluß wird:

f. Das Gelernte vom Lehrer noch einmal kurz zusammengefaßt und den Kindern mit wenigen, eindringlichen Worten ans Herz gelegt. Ob dabei auch während des Unterrichts gesungen und gebetet wird, das hängt ab von der augenblicklichen Stimmung, in welcher Lehrer und Kinder sind. Die dazu nöthige Stimmung sollte aber in keiner Stunde fehlen."

8) Die Auslegung der Perikopen kann als ein Zweig des Bibellesens angesehen werden, aber viele Texte finden bei der biblischen Geschichte ihre ausführliche Behandlung. Die Texterklärung hat hier den besonderen Zweck, das Verständniß des öffentlichen Gottesdienstes, vorzüglich der Predigt, vorzubereiten und zu erleichtern, sowie überhaupt die Kinder in das kirchliche Leben einzuführen. Indem die Beziehung der einzelnen Texte zur kirchlichen Zeit hervorgehoben wird, bietet sich zugleich Gelegenheit, die Kinder nach und nach mit der Ordnung des Kirchenjahres bekannt zu machen.

Außer den § 25 genannten Hülfsmitteln sind noch zu erwähnen: *Besser, Bibelstunden. *Schütze, Die vier Evangelien und die Apostelgeschichte, für Volksschullehrer ausgelegt.

§ 28.

d. Die Religionslehre (der Katechismus).

1) Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Jugend einer bestimmten Kirche zu Gliedern der Gemeinde zu bilden, damit diese sich aus ihr ergänze und ihren Fortbestand sichere. Das ist nur durch die

Heranbildung der Jugend zu dem Glauben der Gemeinde, der in dem Bekenntnisse seinen Ausdruck hat, zu bewirken.

Palmer, Ev. Katechetik, S. 239: „Ganz dieselbe Nothwendigkeit, wodurch die Kirche selbst über das bloße, wenn auch noch so streng geforderte Festhalten an der Schrift hinausgetrieben worden ist zu der Aufstellung eines Symbols, als bestimmten Zeugnisses, wie sie die Schrift verstehe, welche Lehren, welche Glaubenssätze sie gemäß der Schrift für die wahrhaft christlichen erkenne und bekenne: dieselbe Nothwendigkeit kehrt für jedes heranwachsende Geschlecht der Kirchenglieder gleichermaßen wieder; auch sie bedürfen, um ihres Glaubens sich klar bewußt und seiner gleichsam habhaft zu sein, bestimmt formulirter Artikel, wenn ihr christlicher Glaube sowohl als christlicher überhaupt, wie in der näheren kirchlichen Gestaltung nicht minder für die Gemeinde als für sie selber erkennbar sein soll."

Unsere evangelische Kirche besitzt in dem kleinen Katechismus Luther's das populäre Bekenntniß und bis heute noch immer unübertroffene Lehrbuch, welches unseren Kindern zum Verständniß gebracht und zu ihrem eigenen Bekenntniß gemacht werden muß.

An dieser Aufgabe hat die Schule und die Kirche zu arbeiten, die Schule vorbereitend, die Kirche abschließend, so daß die Absolvirung des ganzen Katechismus die Vorbedingung der kirchlichen Confirmation ist. Nach dem Grundsatze: Der Religionsunterricht muß pädagogisch sein! den Luther in der Anordnung und Auswahl, sowie im Ausdruck der Katechismusstücke befolgt hat, fallen der Schule als dem vorbereitenden Katechumenenunterricht die drei ersten Hauptstücke (das Allgemeinchristliche) hauptsächlich zu, der kirchlichen Unterweisung verbleiben die beiden letzten Hauptstücke, die Einführung in die Mysterien der Sacramente, welche die Schule nur vorzubereiten hat.

Dr. v. Zezschwitz in dem System der Katechetik: „Der Stoff des Confirmandenunterrichts ist zunächst durch die letzten Hauptstücke des Katechismus gekennzeichnet, und der Unterricht kann nach ihnen in der That passend und kurz der Sacramentsunterricht heißen. Die immer allgemeinere Rückkehr zu diesem echt kirchlichen Verständniß der pfarramtlichen Bereitung der Katechumenen gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der neueren Zeit." Vergl. Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872. Ausschreiben des Hannoverschen Consistoriums vom 19. April 1862. S. 72.

Die Aufgabe der Schule ist also: 1) den Text des kleinen lutherischen Katechismus den Kindern fest einzuprägen, 2) die drei ersten Hauptstücke ausführlich katechetisch zu behandeln und 3) das vierte und fünfte Hauptstück schlicht dem Wortverständniß nach zu erläutern.

2) Diese Aufgabe löst die Schule auf den drei Stufen.

A. Die Unterstufe.

In der Regel werden besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der Oberstufe, in der mehrklassigen Schule frühestens auf der Mittelstufe eintreten, doch sollen im Anschluß an die biblischen Geschichten auf der Unterstufe die

zehn Gebote und das Vaterunser dem einfachen Wortlaute nach eingeprägt werden. Dabei ist ein zweifaches Verfahren zu unterscheiden:

1) eine gelegentliche,

2) ein zusammenhängende, geordnete Einprägung.

1) Die gelegentliche Einprägung gestaltet sich so, daß nach der Erzählung einer biblischen Geschichte der Inhalt derselben entweder in einen Bibelspruch oder in einen Katechismusabschnitt zusammengefaßt wird. Der Regel, daß nichts auswendig gelernt werden soll, was nicht vorher, so weit die Fassungskraft des Kindes reicht, erklärt worden ist, wird hier dadurch genügt, daß die heilige Geschichte ihr Licht auf das Gebot rc. fallen läßt, so daß also hier schon die biblische Geschichte wie auf der Oberstufe als Erläuterung für den Katechismus dient und der Lehrer der Kirche nachahmt, welche aus der heiligen Schrift die Kirchenlehre entwickelt hat. Einige kindliche Fragen führen die Kinder in das für ihr Alter nöthige und mögliche Verständniß ein. Auch kann Katechismus, Spruch und Liedervers zusammen auftreten und dadurch die Beziehung auf einander viel reicher werden. Besondere Ausdrücke des Katechismus, z. B. Schwören rc., bedürfen einer kurzen Erläuterung, doch keiner logischen Definition, so daß diese Worte meist schon am besten durch die biblische Geschichte veranschaulicht werden, und der Katechismus auf der Stufe der Anschauung auch diese zur Auslegung benutzt.

*Dr. Schneider, Erstes Religionsbuch für evangelische Kinder von fünf bis acht Jahren. Posen, J. J. Heine. 2. Aufl. 1867.

Die gelegentliche Einprägung genügt aber nicht völlig, auch bringt sie die Katechismusstücke nicht in gehörige Reihenfolge, daher ist damit

2) die zusammenhängende geordnete Einprägung zu verbinden. Diese kann auf doppelte Weise geschehen,

a. daß man täglich ein Katechismusstück der Reihe nach einprägt, oder

b. daß man bei der Geschichte der Gesetzgebung auf Sinai die Gebote der Reihe nach lernen läßt und sie dann, sobald man an die Geschichte des neuen Testaments gekommen ist, vielleicht im Anschluß an die Worte: der Herr Christus legte seinen Jüngern auch die Gebote aus, wiederholen läßt. Ebenso kann man das Vaterunser einmal an die Geschichte knüpfen: Ein Jünger sprach zum Herrn: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes seine Jünger beten lehrte" (Luc. 11, 1); man kann es aber auch unter den anderen Gebeten lernen lassen.

Das Einprägen des Katechismustextes ist das Fundament für alle folgenden Stufen und wird von Dr. M. Luther in der Vorrede zum Katechismus ausdrücklich als das Erste bezeichnet. Neben den Geboten und dem Vaterunser kann man vielleicht auch den ersten Artikel ohne Erklärung bei der Schöpfungsgeschichte u. s. w. lernen lassen, doch beachte man Luther's Wort: „Nimm dir die Weile dazu", laß die Kinder wachsen und überschütte sie nicht, damit sie als die lieben Kinder begierig bleiben nach der vernünftigen, lauteren Milch des Evangelii (1 Petri 2, 2).

Der Lehrer hat die Stücke stets gut vorzusprechen und auf gutes Sprechen der Schüler zu halten.

Als Probe des erlangten Verständnisses gilt a. die Beantwortung von Fragen in der biblischen Geschichte mit dem Katechismusstück oder Theilen desselben, b. die Beziehung der biblischen Geschichte auf das Katechismusstück, c. das gute Sprechen des Katechismus durch die Kinder.

B. Die Mittelstufe.

Für die drei Jahre der Mittelstufe wird der Stoff bedeutend vermehrt, auch die Erklärung erweitert und vertieft, dadurch daß Luther's Erklärung hinzutritt. Es ergibt sich als Aufgabe für die Mittelstufe die Aneignung der beiden ersten Hauptstücke mit Luther's Erklärung, wozu man noch die Einsetzungsworte der Taufe und des Abendmahls nehmen kann. Besondere Stunden für den Katechismus sind in der einklassigen Schule auf dieser Stufe noch nicht anzusetzen, doch werden die Kinder derselben öfter dem Katechismusunterrichte der Oberstufe beiwohnen. Hauptaufgabe ist,

1) daß der Katechismus sich an die biblische Geschichte anlehnt und von ihr seine Auslegung empfängt, so daß die Kinder erkennen, wie er aus der Schrift herausgewachsen ist;

2) daß die vorgeschriebenen Stücke sicher eingeprägt werden, wobei wieder in ähnlicher Weise wie auf der Unterstufe zu verfahren ist; doch ist auch der häusliche Fleiß zu benutzen. Der Lehrer vergesse nicht:

a. Das gute, d. h. richtig betonte Sprechen des Katechismus ist auf allen Stufen eine Erklärung, deren Bedeutung nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Es muß auf dieser Stufe, wo Luther's Erklärung mit ihren complicirten Sätzen, wo namentlich die Erklärung der Artikel mit ihrem klassisch schönen Periodenbau hinzutritt, recht nachdrücklich daran erinnert werden.

b. Die Auslegung geschieht durch Veranschaulichung an biblischen Geschichten und durch Entfaltung des Katechismustextes mit Hülfe von Luther's Erklärung, welche allerdings

α. sprachlich durch Umschreibung fremder Ausdrücke, Ableitung, Aufzeigung der Satzbeziehungen ꝛc. und durch gutes Sprechen den Kindern verständlich gemacht;

β. durch biblische Geschichten beleuchtet; dann aber

γ. zur Entfaltung und Gliederung des Katechismustextes benutzt werden muß. „Erkläre den Text nach Luther's Erklärung."

Die Erklärung Luther's muß von vornherein auftreten als das, was sie ist, nämlich als Erklärung zu dem Texte der Gebote, Artikel ꝛc. Es ist keine geringe Verwirrung, die dadurch angerichtet wird, daß man erst den Text, dann für sich die lutherische Erklärung erläutert, so daß beim ersten Hauptstück gewissermaßen zwanzig Gebote auftreten. Man hat nur zuerst die sprachlichen Schwierigkeiten, die sich für die Kinder bei der Erklärung Luther's ergeben, hinwegzuräumen, damit sie verstehen, was da gesagt ist, dann die Erklärung zur weiteren Entfaltung des Textes zu benutzen und darauf zu halten, daß der Lehrinhalt durch Beachtung der Glieder der Erklärung vor den Kindern sich mehr und mehr entfalte.

C. Die Oberstufe.

Die eigentliche katechetische Behandlung des Katechismus beginnt auf der Oberstufe.

Luther in der Vorrede zum Katechismus: „Zum andern, wenn sie den Text wohl können, so lehre sie dann hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei; — und nimm dir die Weile dazu; denn es ist nicht Noth, daß du alle Stücke auf einmal vornehmest, sondern eins nach dem andern: wenn sie das erste Gebot zuvor wohl verstehen, darnach nimm das andere vor dich; und so fortan. Sonst werden sie überschüttet, daß sie keins wohl behalten."

Für die Oberstufe sind darum zwei Katechismusstunden anzusetzen. Dabei ist zu beachten:

1) Das Memoriren des Katechismus ist zu vollenden, so daß auch das dritte, vierte und fünfte Hauptstück gelernt wird. Die zu lernenden Stücke werden nach einfacher Erläuterung als häusliche Arbeit aufgegeben. Der Lehrer halte stets auf gutes sinngemäßes Sprechen und wortgetreue Wiedergabe. Um das Letztere zu erreichen und den Katechismus für das ganze Leben zu befestigen, wird in jeder Katechismusstunde ein kleines Katechismusstück aufgesagt.

2) Die katechetische Behandlung arbeitet in jedem Jahre den ganzen Katechismus durch. Dabei ist, damit man, wie Luther empfiehlt, sich die nöthige Weile zu jedem einzelnen Stücke nehmen könne, folgende Regel bewährt: Man behandle im ersten Jahre das erste Hauptstück, den ersten und zweiten Artikel ausführlicher, den dritten Artikel und das dritte Hauptstück kürzer und gebe vom vierten und fünften Hauptstück eine schlichte Worterklärung; dagegen behandle man im zweiten Jahre das erste Hauptstück und den ersten Artikel kürzer, den zweiten Artikel wieder ausführlich, aber auch ebenso den dritten Artikel und das dritte Hauptstück und gebe wieder vom vierten und fünften Hauptstück eine kurze Erläuterung zum Verständniß des Katechismustextes. Auf diese Weise wird alljährlich der ganze Katechismus durchgearbeitet, der zweite Artikel behält immer seine centrale Stellung, und man kann doch auch einmal um das andere bei den übrigen Stücken ausführlicher sein.

3) Die unterrichtliche Behandlung der einzelnen Katechismusstücke geht von dem bestimmten Katechismustexte aus. Dieser muß zergliedert werden, damit der Lehrinhalt ermittelt werde. Der Inhalt und die Bedeutung eines Satzes kommt aber nicht zum richtigen Verständniß, wenn nicht seine Darstellung in der Sprache gehörig beachtet und seine Bestandtheile und ihr Verhältniß zu einander ins Auge gefaßt werden. Dies thut die Wort- und Satzzergliederung, welche in analytischer Weise die in dem vorliegenden Stücke enthaltenen Theile auffinden und die Art ihrer Verbindung bemerken läßt. Je schwächer die Schüler sind, und je niedriger noch ihre Bildungsstufe ist, desto nöthiger ist dieses Vorgehen; je mehr sie fortgeschritten sind, und je aufmerksamer sie lesen

und hören, desto mehr kann es zurücktreten und wird nur bei besonders schwierigen und verwickelten Satzfügungen noch eintreten müssen. Etwa vorkommende unbekannte oder mißverständliche Ausdrücke werden hier gleich entweder durch Zurückführung auf die Wortwurzel, durch Wortvertausch, Umschreibung, Hervorstellung des Gegensatzes ꝛc. kurz erklärt. (Vergl. S. 170 a.) Durch dieses analytische Verfahren soll erreicht werden:

1) Verständniß von dem Wortzusammenhange des Katechismusstücks,

2) Gliederung desselben und Einsicht in den Zusammenhang der Glieder,

3) Verständniß schwieriger Ausdrücke und Verbindungen.

Einfaches Abfragen, kurze Entwickelung aus schon Bekanntem, kurze Mittheilung und Festlegung des Unbekannten sind unterrichtliche Wege, auf denen dies Ziel erreicht wird.

In der Praxis wird die Frage: Was sagen diese Worte? noch zu wenig berücksichtigt. Luther ermahnt, man solle dem Texte und dem Worte ins Maul schauen. Aber wie viele thun das? — Löhe (Drei Bücher von der Kirche, S. 124) sagt: „Den Wortverstand des kleinen Katechismus haben, ist keine Kleinigkeit. Man soll nicht zuthun, nicht abthun, sondern schön bei seinem Worte bleiben und vor allen Dingen das Volk wieder zu der Höhe der Erkenntniß emporbringen, daß es weiß, was im Katechismus steht, und was es an ihm hat. Der Lehrer, der den Wortverstand und den Wortinhalt des Katechismus seinen Kindern einprägt, hat ihnen mehr gegeben, als heutzutage die meisten Lehrer ihren Confirmanden geben." Nissen in der Vorrede zu den Unterredungen über den kleinen Katechismus Lutheri sagt: „Ich habe mich bemüht, ganz vorzüglich den lutherischen Text anzusehen, und den Inhalt desselben den Kindern hinzulegen. Wer wenig Religionsstunden hat, bleibe ganz bei Luther. Eins spreche ich aus Erfahrung aus: Je genauer man Luther's Erklärung ansieht, desto mehr wird man von der Herrlichkeit des kleinen Katechismus mitsprechen können." — Damit soll eine weitere Ausführung nicht gehindert, sondern nur der ersten vorbereitenden Auslegung die ihr gebührende Beachtung zugesprochen werden, durch welche manche Schäden unserer heutigen Katechismusauslegung, das Haschen nach Definitionen und theologisch formulirten Erklärungen getheilt werden können. Wer es mit Schmerz erfahren hat, daß statt der populären Erklärungen Luther's, die im Unterrichte, weil man gleich auf weitere Ausführung Bedacht nahm, gar nicht berücksichtigt wurden und darum ganz unverstanden bleiben, gelehrte Definitionen, die bald vergessen sind, als Resultate der Katechese sich herausstellen, oder daß eine Stelle des Katechismus gleich nach allen Seiten erweitert wird, dabei aber ihrem einfachen Wortverständniß nach nicht einmal klar ist, so daß, weil man den Text sich nicht genau ansah, lügen im zweiten und belügen im achten Gebote durcheinander geworfen werden: der wird sich erst die Weile auch zu dieser ersten Arbeit nehmen und die schöne Frucht ernten, daß die Kinder am Schlusse mit vollem Verständniß die Katechismusworte als adäquaten Ausdruck ihres nun entwickelten Glaubens sich zu eigen gemacht haben.

4) Die weitere Erklärung geschieht durch a. biblische Geschichten, b. Bibelsprüche, c. Lieder und Liederverse, d. andere Deductionsquellen, als welche die Erfahrung des Lebens,

die übrigen Kenntnisse der Kinder rc. anzusehen sind. Die letzteren Quellen setzen den Unterricht in die nothwendige organische Verbindung mit den übrigen Unterrichtsfächern, doch dürfen sie nicht im Vordergrunde stehen, damit nicht die Hauptquelle aller Lehre verschüttet werde.

a. Wie ist der Katechismus durch biblische Geschichten zu erklären, resp. aus ihnen die Katechismuslehre zu entwickeln?

α. Die biblische Geschichte, welche dazu dienen soll, muß den Kindern schon bekannt sein, oder der Lehrer muß sie, wenn er dessen nicht gewiß ist, den Kindern wieder erzählen oder sie lesen lassen. Es werden daher am besten die biblischen Geschichten gewählt, die auch sonst durchgearbeitet werden, sowohl im Interesse der Concentration, als auch im Interesse der gehörigen Befestigung der Geschichte. Eine Entwickelung, ohne daß die Geschichte wieder vergegenwärtigt ist, wird in den meisten Fällen mißlingen.

β. Nachdem die Geschichte vergegenwärtigt ist, hebt der Lehrer die Züge der Geschichte besonders heraus, auf welche es hier gerade ankommt, also die Punkte, welche gerade zur Veranschaulichung des Katechismusstücks nöthig sind.

*Jaspis, Der kleine Katechismus Luther's aus sich selbst erklärt, wie aus der heiligen Schrift, namentlich ihren Geschichten erläutert. Ausgabe A., 6. Aufl. Elberfeld 1859. W. Hassel — gibt dazu gute Anleitung.

Es ist dabei öfter nicht die ganze Geschichte heranzuziehen, sondern dieselbe eben nur bis zu dem Punkte zu benutzen, wo sie für den vorliegenden Fall sich eignet, weil durch eine vollständige Behandlung der Geschichte auch andere Gesichtspunkte hereingezogen würden, welche die Aufmerksamkeit von den hier nöthigen Punkten ablenken und den Zweck vereiteln würden, daß das Katechismusstück sich gerade aus der Geschichte ergebe.

γ. Die hohe Wichtigkeit der Entwickelung aus der biblischen Geschichte liegt je nach dem Lehrstücke entweder in der Fundamentirung der göttlichen Heilsthaten, die der Katechismus bekennt, Schöpfung, Erlösung, Heiligung, für welche die Geschichte den Nachweis aus der Quelle bietet, oder auch neben der anschaulichen Begründung der Thatsachen in der psychologischen Vorbildlichkeit für jedes Menschenleben, so daß sie lockt, den Weg des Heils mit den Frommen zu betreten, und warnt, der Sünde ihren Willen zu lassen. Im letzteren Sinne wird sie vorzüglich bei den Geboten, im dritten Artikel rc. auftreten und Verstand, Gefühl und Willen gleicherweise erleuchten, heiligen und regieren.

δ. An einzelnen Stellen des Katechismus genügt eine Geschichte, an anderen ist gerade die Menge biblischer Exempel ohne viele Ausführung nothwendig. Dies Letztere ist der Fall, wo es gilt, die Wahrhaftigkeit von Gottes Verheißung und Drohung herauszustreichen, so daß man z. B. nach Luther's Mahnung in der Vorrede zum Katechismus beim vierten Gebote „immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat, einführe“.

ε. Das Resultat solcher Entwickelung aus der Geschichte wird sein, daß die Kinder eine lebensvolle Erkenntniß, nicht zwar begriffliche Defi-

nition, aber auf Grund der Anschauung gewonnene Einsicht in die Kirchenlehre erlangen, und daß zugleich ihr Herz dem Heiligen zugewandt, von der Sünde abgekehrt wird.

b. Die Schule darf sich aber mit der Auslegung durch die biblische Geschichte nicht begnügen, sondern muß das Verständniß des Katechismus weiter vermitteln in ähnlicher Weise, wie es die Kirche gethan hat, welche, sich gründend auf die großen geschichtlichen Heilsthatsachen, dennoch genöthigt gewesen ist, die Erkenntniß derselben weiter zu erschließen und festzustellen und sich dabei vorzugsweise auf die Lehrabschnitte der Schrift zu stützen. So hat in der Schule der Bibelspruch vor Allem die Schriftmäßigkeit der Katechismuslehre nachzuweisen. Dabei kommt es darauf an, daß

α. der richtige Spruch gewählt wird, aus dem das vorliegende Stück wirklich abgeleitet werden kann. Man meine nicht, daß eine Menge, aber nur mit Mühe und oft fälschlich bezogener Sprüche hier die Hauptsache sei. Es sind vielmehr zu wählen:

1) solche Sprüche, welche den Inhalt des betreffenden Stücks in rechter Klarheit und Bestimmtheit aussagen;

2) solche Sprüche, die in sich abgeschlossen, auch ohne besondere Bekanntschaft mit dem Zusammenhange verständlich sind;

3) solche Sprüche, welche weder zu kurz, noch zu lang sind.

4) Wie viele Sprüche gewählt werden sollen, das hängt von den Umständen in einzelnen Schulen ab, doch dürfte die Zahl von 180 Sprüchen nicht zu überschreiten sein. Weit darunter wird aber die Auswahl auch nicht bleiben dürfen, wenn der Katechismus seine nothwendige, wenn auch nur ganz einfache, biblische Begründung in allen Theilen finden soll. Eine feste Sammlung immer wiederkehrender Sprüche ist nöthig, sie erzieht die bibelfeste Gemeinde. Aus diesen Sprüchen werden die Wochensprüche gewählt, von welchen je einer in der ersten Schulstunde der Woche vorgelesen und kurz erklärt, dann an jedem Morgen nach dem Gebete des Lehrers von allen Kindern gemeinsam gebetet wird.

*Dr. Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1867. — *Spruchsammlung in Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volkschule. Bromberg, L. Carow. 1867.

β. Das Nächste nach der Auswahl ist bei jedem Spruche die Auslegung desselben. Dazu ist nöthig, daß derselbe

1) von dem Lehrer vorgesprochen oder vorgelesen,

2) zergliedert werde, damit die Hauptpunkte hervortreten,

3) erklärt,

4) mit dem Katechismuswort aufs Innigste verbunden werde, damit dieses als Resultat der Behandlung zu Tage tritt. Dabei ist Regel, daß die Schriftstelle immer in der Richtung, in welcher sie auf den Katechismus bezogen ist, zur Auslegung und Anwendung zu bringen ist, damit die Kinder nicht zerstreut werden und nicht den Gang zu der bestimmten Lehre aus den Augen verlieren.

γ. Erst nach diesem Gebrauche haben die Kinder den Spruch auswendig zu lernen und zwar so, daß er für sie immer zugleich eine Quelle

der aus ihr entwickelten Katechismuslehre und Quelle ihres Lebens zur Lehre, zur Strafe, zur Züchtigung bleibt.

δ. Willst du prüfen, ob das Kind den Spruch verstehe: Laß ihn sprechen! Daraus kannst du den Grad des Verständnisses erkennen; versäume auch nicht, ihn bei der Repetition immer wieder in dieselbe Verbindung zum Katechismus zu bringen, in der er zuerst auftrat.

c. Kirchenlieder und Liederverse haben für die Erläuterung des Katechismus eine andere Bedeutung als die biblische Geschichte und Bibelsprüche; sie dienen nicht der Entwickelung, sondern sie sind zustimmende Chöre der Kirche, welche bezeugen, daß die Lehre in dem Herzen der Gläubigen neues Leben schafft, neue Blüthen treibt, welche wohl anders gestaltet sind, aber denselben Geruch des Lebens haben, wie die Lehre im schlichten Kleide. Sie sind das Ja und Amen der Gemeinde zu dem Gotteswort und zu der Kirchenlehre im feierlichen Tone. Mit ihnen tritt in den Katechismusunterricht das Moment der Feier ein; sie machen die Kinder vor Allem heimisch in der Gemeinde derer, die mit uns denselben theuren Glauben empfangen haben, und machen das Kind freudig zum Bekenntniß durch Wort und Leben. Das Lied oder der Vers kann im Unterricht auch gesungen werden, und wir merken an dem hellen Ton der Kinderstimmen bei dem durch das Katechismusstück wohl vorbereiteten Liede: „Aus dem Munde der Unmündigen hat der Herr eine Macht zugerichtet."

d. Neben diesen Hauptmitteln zur Entwickelung und Erläuterung steht dem Lehrer Alles zu Gebote, was er aus dem Naturleben, den Gleichnissen und Sinnbildern der Natur, den Vorfällen des geschichtlichen und gemeinen Lebens, aus der Erfahrung des menschlichen Herzens, fremder wie eigener, aus den Sprüchwörtern, dem Schulleben u. s. w. entnehmen kann. Aber niemals darf er vergessen, daß dies nur zum Verständniß der Wahrheit helfen, nicht selbständig auftreten soll. Darum ist Maß und Besonnenheit nöthig.

Darum sei man vorsichtig in der Einführung erfundener Geschichten; sie schaden meist mehr als sie nützen. Auch gebe man den Kindern durch Anführungen aus dem Leben keine Anleitungen zur Sünde. Das geschieht aber, wenn sie angehalten werden, alle möglichen Flüche und Lästerungen anzuführen, alle möglichen Körperverletzungen aufzuzählen, alle Diebsgriffe und Praktiken zu beschreiben. Es ist das, gelinde gesagt, ein Mißbrauch der Sprache.

Mit Begriffserklärungen (Definitionen) sei sparsam! Luther gibt nur zwei, die von dem Wesen der Taufe und dem Abendmahle.

Die Katechese ist die Blüthe der Lehrkunst, in welcher der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler am schönsten sich entfaltet; sie ist aber auch das schwerste Stück der Kunst, denn es gilt hier nicht nur, den Stoff zu beherrschen, sondern auch der Form Meister zu sein, die richtige Abwechselung zwischen Vortrag und Frage einzuhalten, die richtige Form der Frage zu beachten, die Antworten in richtige Behandlung zu nehmen, die rechte Lehrsprache und den rechten Lehrton zu treffen. Es darf die sorgfältige Vorbereitung vor der Katechese, die richtige Haltung in der

Katechese nicht fehlen und gilt doch zuletzt mit Paul Gerhardt: „Es will erbeten sein“, und mit Pestalozzi: „Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist Gott ihres Herzens.“ Und dazu spricht der Herr: „Wer an mich glaubt, von des Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen.“

Für den Anfänger mag folgendes Schema als Bild einer Katechismusstunde für die schriftliche Vorbereitung dienen:

I. Einleitung (am besten nach der Andacht Recapitulation des Pensums der vorigen Stunde und Verknüpfung mit dem neuen Pensum).

II. Angabe des Textes, Zergliederung desselben mit Erklärung der unverständlichen Wörter, Redewendungen und Sachen.

III. Weitere Ausführung in der Entwickelung aus biblischer Geschichte, Spruch ꝛc.

IV. Zusammenfassung.

V. Schluß (kurze Ermahnung, Anwendung, Vorsatz ꝛc.).

Hülfsmittel. Spruchbücher: Dr. M. Luther's kleiner Katechismus mit einem biblischen Spruchbuche. Für die Schulen im Herzogthum Gotha, 1855, Dr. M. Luther's kleiner Katechismus von dem Consistorium zu Osnabrück für Volksschulen herausgegeben, 1855. Ebenso von Ackermann in Meiningen, 1855. von Petermann in Dresden, L. Wolff in Braunschweig, von L. Erck in Hannover (5. Aufl. Meyer, 1874) ꝛc. Ferner in etwas anderer Weise von Göz, Christliche Glaubenslehre in Fragen und Antworten mit Bibelsprüchen. Stuttgart 1848. Katechismus von Theel. Berlin 1856. Das Barleber Spruchbuch. Magdeburg.

Kleinere ausgelegte Katechismen. *Wendel, Katechismus (Breslau 1857). Fr. Werner (Güstrow 1856, 4. Aufl.), Bökh (Kempten 1854), *Jaspis (Elberfeld 1854), Seebold (Göttingen), Genzken (Lüneburg), Heuser und Sander (Barmen), Kurtz (Mitau 1855), Münchmeyer (Einbeck 1839), R. Stier (Berlin 1856), *Caspari (1856).

Hülfsbücher für den Lehrer: Außer den § 24 angeführten: Kraußold, Katechetik (Erlangen 1843). *v. Biarowsky, Das Vaterunser in Christenlehren (1850). *Brieger, Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung des kleinen lutherischen Katechismus (Berlin 1858. Schulze). Buchrucker, Welches ist die Gemeinschaft mit Gott? (1861). *Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volksthümlichen Auslegung des kleinen Katechismus (1868, 9. Aufl.). *Crüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre (Erfurt 1863, Körner. 4. Aufl.). Harnisch, Entwürfe und Stoffe ꝛc. 3 Theile (3. Aufl., 1841). *Jäger, Katechetisches Handbuch ꝛc., 3 Th. (Stuttgart 1860. Belser.) *Kehr, Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule (Gotha, 3. Aufl. *Lührs, Katechismusschule ꝛc. (1865). Materne, Christliche Glaubens- und Sittenlehre (1853). *Möller, Katechetisch-evangelische Unterweisung in den heiligen zehn Geboten (1854). *Nissen, Unterredung über den kleinen Katechismus Luther's, 9. Aufl. (Kiel 1870. Homann). *Schütze, Entwürfe und Katechesen ꝛc., 3 Bde. (1870). Wangemann, Biblisches Hand- und Hülfsbuch ꝛc. (1857). Wölbling, Christliche Geschichten. Zum Unterricht ꝛc. (3. Aufl. 1861). *Mehliß, Katechetische Entwürfe. Hannover, Meyer. 1874.

§ 29.

e. Das Kirchenlied.

1) Das geistliche Lied leitet das gediegene Leben ehrenhafter und gottesfürchtiger Vorzeit, die auf dem Bibelgrunde und von evangelischer Glaubensanschauung sich nährt, in einer andern Gestalt, aber in demselben Geiste wie der Katechismus in die Volksschule, denn „das kirchliche Lied ist nichts als das von Kunstbegabten in Kunstgestalt wiedergegebene (reproducirte) Gotteswort der heiligen Schrift".

„Erst nimmt der Mann mit dem sangvollen Munde dasselbe (Gottes Wort) in sein Inneres auf, wie jeder, der mit Achtsamkeit es lernt; dann bewegt er es mit Ehrfurcht und Liebe in seinem Herzen, wie jeder, der es ehrt; dann läßt er seinen heiligen Lichtschein auf Alles fallen, was sein Herz schmerzlich oder erfreuend berührt, nicht minder auf das Menschenleben außer ihm in Natur und Menschenwelt. Dabei erfährt er aber dessen Kraft mit nicht gewöhnlicher Herzensbewegung und vor dem Auge seines Geistes verwandelt sich zu lebensvollen Gestalten der Inhalt der göttlichen Verkündigung. Nun erfüllt und schwellt es sein Gemüth, drängt ihn unwiderstehlich auszuschütten in Worten voll Ebenmaß, von Klang und Bild sein inneres Schauen, mit demselben auch sein bewegtes Gefühl, das aber auf dem Grunde des göttlichen Wortes, ein heiliges Gewächs auf göttlichem Boden, sich erschlossen hat und von demselben in allen seinen Verzweigungen durchdrungen und durchleuchtet ist." (Crüger, Ueber Unterricht in der Muttersprache, Frankfurt a. d. O. 1846.) „Solche Lieder tönen von der Harfe und von dem Herzen des Einzelnen in das Volk, finden sein Ohr und gewinnen sofort in seinem Gemüthe Anklang und Beifall, gehen wie ein theures Erbe von Geschlecht zu Geschlecht, weil sie als der allgemeine Ausdruck sich bewähren, in welchem die Bruchtheile alles Einzelempfindens zusammengefaßt liegen, in welchem Jedermann mit Worten, die er seiner Meinung nach selber so gewählt und gestellt haben würde, es ausgesprochen findet, wie es ihm am Morgen oder am Abend, in Lust oder im Leide, am Feste oder am Werktage ums Herz ist, wenn er sein selbst wahrnimmt vor dem Angesichte seines Gottes. So haben sich die geistlichen Lieder segensreich gezeigt in Hütten und Palästen, im Haus und in der Kirche, in Freud und Leid, sie sind ein köstlich Erbgut unseres evangelischen Volkes. Darum hat die Volksschule die Aufgabe, das Lied, welches zu den Kindern als ein Erbe von den Vätern gekommen ist, verständlich, werth, traut und zu eigen zu machen, damit sie es im vollen Sinne des Wortes besitzen und den wahren Genuß und Segen davon haben. Wie man die Errungenschaften der Wissenschaft zu erhalten sucht, so müssen auch die in den heiligen Liedern niedergelegten Besitzthümer der Gemüthswelt gewahrt und nicht verwahrlost werden, wenn die Nachkommen nicht kommen sollen um den Segen oder die Arbeit der Väter." (Thilo.)

2) In der Schule ist das geistliche Lied zunächst Träger der Andacht.

Es gibt jedem Gelegenheit, bei der Schulandacht dasjenige in Erwägung zu nehmen, was gerade ihm heilsam ist. An dem Einen weckt es das geistige Leben, das noch schläft; an dem Andern legt es Regungen in Ruhe oder bringt Stimmen zum Schweigen, die für den Augenblick die ungehörigen sind; dem Dritten hält es eine Anschauung vor sein inneres Auge, welche der Zerstreuung seines äußeren

wehrt; den Vierten nimmt es auf seine Schwingen, trägt ihn hinweg über Gram und Schmerz, die eben auf ihm lasten. Es läßt Keinen unthätig und auch Keinen leer." (Thilo.) Es verkündet die Festzeiten und die großen Thaten Gottes, es singt der Menschenkinder heilige Lust und heiligen Schmerz. — „Ueber kräftige Kirchenlieder geht Nichts; es ist ein Segen darin, und sie sind in Wahrheit Flügel, darauf man sich in die Höhe heben und eine Zeit lang über dem Jammerthal schweben kann. So ein „Befiehl du deine Wege" ist ein alter Freund, dem man vertraut, und bei dem man in ähnlichen Fällen Rath und Trost sucht." (Matth. Claudius.)

3) Das geistliche Lied hat auch besondere Bedeutung für den Unterricht.

„Wie Glauben, Sprache und Tonkunst in dem Liede in lebenswirkliche vollendete Durchdringung und Einigung gelangt sind, so läßt sich auch das Lied auf eine jede dieser Seiten, welche durch den Unterricht in Sonderung gepflegt werden müssen, in Anwendung bringen. Die Seite seiner Darstellung birgt ein unverkennbares Verhältniß zu demjenigen Theile des Schulunterrichts, den man Sprachunterricht nennt; sein lyrisch-musikalisches Wesen gibt ihm ein Verhältniß zum Gesangunterricht; die frommen Gedanken aber, die seinen Inhalt ausmachen, stellen es in den Dienst des religiösen Unterrichts." (Thilo.)

a. Das Lied befördert die Sprachfertigkeit, bringt in das Gemüth des Kindes eine Empfänglichkeit für Wohllaut und geordnete Bewegung, erfüllt es mit einer Fülle edler Anschauungen und Gedanken und gibt so ästhetische Bildung; es fördert das Sprachverständniß und erweitert und vertieft den Sprachschatz gerade auf einem Gebiete, auf dem auch oft Hochgebildeten die Worte fehlen, um das auszusprechen, was im Herzen wunderbar waltet. Das geistliche Lied bietet da „quellenklare und brunnentiefe" Worte, um das Herz vor Gott auszuströmen in Bitte und Gebet, Dank und Lob. Zu grammatischen Zwecken darf das geistliche Lied nicht verwandt werden, denn damit würde seine Kunstgestalt und der Eindruck zerstört, den dieselbe hervorbringen muß.

„Zu grammatischen Zwecken ein Lied verwenden, heißt einen Helden todtschlagen oder eine Grazie würgen, um an der Leiche zeigen zu können, auch solch ein Wunderbild bestehe blos aus Haupt, Rumpf und Gliedmaßen." (Thilo.)

b. Das Lied findet seine Verwendung im Gesangunterricht. Wenn man aber das Lied mit wahrem Antheil und mit echter Meisterschaft will singen lernen, muß man es vor allen Dingen verstehen, beherzigen und im Gedächtniß haben. So führt die Melodie auf die Durcharbeitung und Aneignung des Liedertextes, welcher den Sänger erst in den Geist der Melodie hineinführt. Weil aber die geistlichen Lieder erst vollständig wirken, wenn sie gesungen werden, wird durch sie die Gesangstunde eine Stunde ernster, andachtsvoller Geisteserhebung.

„Nicht wenige Lieder mögen wohl singend zu Stande gekommen sein. Wort und Sinn einen sich im Klange zu abgeschlossener Vollendung, wenn Dichter und Sänger eine und dieselbe Person sind. Aber bei weitem mehr Lieder haben nöthig gehabt, daß der Gesang sich ihnen von anderer Seite zugesellte. Es hatte dann das Lied seines Sängers gewartet, wie ein Gesträuch seines Frühlings, daß er es

zur Blüthe führe; wie eine Braut ihres Bräutigams, daß er sie in einen vollkommneren Stand der Lebensentwickelung als den bisherigen versetze. Wie es lebt, ein solches Lied, wenn es seine Sangweise, ich meine die rechte, wenn es seinen Sänger dazu gefunden hat! Es wird dadurch nicht geschmückt, wie durch einen Putz, welcher auch wegbleiben könnte, wenn er nicht einen Fehl zu verdecken hätte; es wird dadurch in eine andere Daseinsweise erhoben, in welcher des Liedes wahres Leben erst zum Vorschein kommt, und in welcher es so genossen werden kann, wie es von Verstand und Empfindung genossen zu werden verlangt und verdient." (Thilo.)

c. Seine eigentliche Heimath hat das geistliche Lied im Religionsunterricht. Es ist aus der heiligen Schrift erwachsen und athmet in allen Stücken heiliges Leben, macht uns aber zugleich dies Leben vertraulich, das hehre Gotteswort anheimelnd, indem wir sehen, wie es durchs Herz unserer Väter gezogen ist.

„Was keusch, was lieblich, was weise, ernst, hoch, hehr und heilig und seiner selbst gewiß ist, tritt in dem gereiften Worte glaubensstarker Seelen hervor, die sich im Liede aussprechen. Es läßt das Lied uns Alles mit erfahren, was in der Seele an Gedanken und Empfindungen vorgehet und im Kreislauf begriffen ist; in den Seelen nämlich, welche wie Abraham vor ihrem Gott gewandelt, wie Jakob mit ihrem Gotte gerungen haben und wie alle Frommen gewesen sind im Leben und Sterben. Da ist kein einziger Gegenstand frommen Lebens, der nicht zum Liede geworden wäre. So wird das Lied zum Spiegel, zum Lehrschatze und zum Mittel anschauungsreichster Unterweisung." (Thilo.)

Die Aufgabe, welche der Lehrer zu lösen hat, ist eine vierfache: α. die Auswahl, β. die Auslegung, γ. die Aneignung, δ. die Verwerthung der Lieder.

α. Die Schule kann aus dem großen Liederschatze unserer Kirche nur einen kleinen Theil auswählen, durch welchen sie Lust und Liebe zu weiterem Genuß an jenen Schätzen zu wecken sucht. Sie hat nicht die Absicht, das Gesangbuch durch Auswendiglernen von Liedern entbehrlich zu machen, sondern sie leitet nur durch die in Behandlung genommenen Lieder an, auch die anderen verstehen zu lernen. Sie wählt daher aus dem Gemeindegesangbuche 20—30 Lieder, welche wirklich evangelischen Inhalt haben, deren Stimmung nicht allzuhoch und deren Ausdruck nicht allzukühn ist, und nimmt diese in besondere Behandlung, ohne die anderen ganz auszuschließen. Sie wählt Lieder der älteren und neueren Zeit von den bedeutendsten Dichtern, beachtet dabei die Schule, welche das Lied für Andacht und Unterricht braucht, das Kirchenjahr, welches in seinen Hauptfestliedern in der Schule anklingen muß, das alltägliche Leben mit seinem Wechsel, wohl auch die Sänger der Heimath. Auf diese Weise wird einmal allen Schulen ein gemeinsamer Liederschatz bleiben, aber doch auch jede ihre besonderen Lieder haben.

β. Bei der Erklärung des Liedes gingen die alten Liederfreunde vom Autor aus, faßten den Tenor (Inhalt) ins Auge und führten endlich den Valor (die Kraft und den Werth) des Liedes zu Gemüthe. Dieser Weg kann auch heute noch betreten werden, doch ist auch eine andere Art zulässig.

1a. Bei den Liedern, deren Veranlassung aus dem Leben der Verfasser bekannt ist, kann die Schilderung derselben die Einleitung und Vorbereitung bilden. (Der historische Weg.)

„Von einzelnen Hauptliedern wissen wir die Geschichte, wir wissen, wie und wo sie zu Stande gekommen, welche Bedeutung sie für die evangelische Gemeinschaft erlangt haben oder für manches fromme Einzelleben, das uns wohl bekannt sein kann. Durch diese Bekanntschaft gewinnt des Liedes Verständniß sofort ein verstärktes, ein anziehendes Licht." (Thilo.)

Da wir indessen von vielen Liedern die Entstehung nicht wissen, so empfiehlt sich meist ein anderes Verfahren.

1b. Der Lehrer liest das Lied vor und gibt den kirchlichen Charakter desselben an (Advents-, Weihnachtslied ꝛc.). Durch das Vorlesen macht das Lied einen unmittelbaren tiefen Eindruck auf des Kindes Gemüth, der durch die folgende Behandlung nur noch vertieft und gereinigt werden soll, nicht aber verwischt werden darf.

„Poesie vor Allem verlangt den mündlichen Vortrag. Ohne denselben ist sie wie ein Kunstgemälde, das Mangel an Licht hat. Es kann schön sein, aber man begreift nicht wodurch, man fühlt nicht, warum. Wird jedoch das Gedicht gut vorgetragen, dann bekommt Alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Gluth auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas Anderes, etwas Erhabeneres ist als Prosa."

2) Die weitere Besprechung hebt dann die biblische Grundlage hervor, aus der das Lied erwachsen ist. Diese ist bei manchen Liedern heilige Geschichte (Vom Himmel hoch —, Eins ist Noth —; bei anderen sind es bestimmte Lehrstellen und Aussprüche (Mir nach! spricht Christus —); andere sind Umschreibungen und Erweiterungen von solchen (Nun lob', mein' Seel' —, Befiehl du deine Wege —); andere tragen den Hauptgedanken davon in sich und wenden ihn an auf gegenwärtige Zustände (Ein' feste Burg —) u. s. w. In vielen Fällen ist nach der ersten Lesung die biblische Erzählung oder der Spruch, welcher zu Grunde liegt, in der Erinnerung zu erwecken oder nachzulesen.

3) Darauf bespricht der Lehrer die Gedankenentwickelung von Vers zu Vers, gliedert das Lied in seine Haupttheile, ohne auf eine skelettartige Disposition besonderes Gewicht zu legen und läßt besonders die Verbindung der einzelnen Verse beachten. Nachdem so die Hauptgedanken der einzelnen Verse herausgehoben und an einander gereiht sind, wird schließlich der Hauptgedanke des ganzen Liedes festgestellt.

4) Damit verbindet sich der stete Hinweis auf die Schrift und die sprachliche Erklärung, damit die Kinder das Lied verstehen und seine einzelnen Schönheiten empfinden lernen. Fremdartige Ausdrücke werden kurz erklärt, Bilder veranschaulicht, aber nicht die Schönheiten mit täppischem Munde in platte Prosa übersetzt.

„Die Hauptsache ist, daß die Kinder dem Lehrer selbst anfühlen, daß er vom Liede ergriffen ist, daß eine Stelle ihn mit Wohlgefallen erfüllt, daß er mit Liebe daran hängt." (Palmer.)

5) Geschichten von gesegneten Wirkungen, welche das Lied gehabt hat, werden mitgetheilt. (Sie können auch einmal die Einleitung zur Behandlung des Liedes bilden.) Dabei ergibt sich auch die Anwendung des Liedes auf die Kinder von selbst.

6) Das Lied wird noch einmal vom Lehrer, dann von den Kindern gelesen.

γ. Die Aneignung des Liedes geschieht auf der Unterstufe durch Vor- und Nachsprechen, auf der Mittel- und Oberstufe wird es in einzelnen Theilen für die häusliche Arbeit aufgegeben. Bei dem Hersagen halte der Lehrer stets auf angemessenes Sprechen. „Wird die Poesie gut vorgetragen, dann bekommt Alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Gluth auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas Anderes, etwas Erhabeneres ist als Prosa." Wiederholungen befestigen das Gelernte.

δ. Zu stets bereitem Eigenthum aber wird das Lied nur durch vielseitige Verwerthung, durch welche seine Bedeutung bemerklich und der Schüler geübt wird, im Leben das Erlernte mit Geschick zu verwerthen. Solche Verwerthung in der Schule findet das Lied

a. als Gesang und Gebet in der Schulandacht,

b. als Text in der Gesangstunde,

c. im Religionsunterrichte, wo es

1) Stimmungen wirksam einleitet, welche man eintreten sehen möchte (z. B. im Katechismus 2c.), Empfindungen weckt, welche dem Gegenstande des Unterrichts einen gedeihlichen Eingang verschaffen, oder Erinnerungen an Erfahrungen wachruft, welche man zur Verdeutlichung und Belebung der Erkenntniß benutzen will;

2) es verbindet sehr wirksam die einzelnen Stücke eines Gegenstandes (bei der biblischen Geschichte, dem Bibellesen 2c.);

3) es kann in der Entwickelung beim Katechismus dienen, oder es bildet ein Liedervers den rechten Ausdruck für die gefundene Erkenntniß;

4) sie schildern bei der biblischen Geschichte trefflich Seelenzustände einzelner Personen;

5) ein Liedervers gebetet oder gesungen erfrischt die abgespannten Schüler. „Wir beleben in solchem Falle sicherlich den Unterricht; wir treten aus der Prosa ordinären Lehrgesprächs und aus der Zwiesprache des Verstandes, wir erholen uns durch den gemeinsamen Genuß eines passenden Verses, wir wecken die Schläfrigen, wir erquicken die Matten, wir legen dem Herzen nahe, was zu schwer wurde in den Verstand zu bringen."

Hauptsache bleibt, das Lied nicht blos ins Gedächtniß zu bringen, sondern es ins Herz, ins Leben zu stellen, daß sich Herz und Leben in Sanftmuth daran anschließen und es tragen.

Hülfsmittel: *W. Thilo, Das geistliche Lied in der evangel. Volksschule Deutschlands. Berlin, W. Schultze. *Koch, Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges. 6. Aufl. Stuttgart. 6 Bde. Wangemann, Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes. Treptow. *Sperber, Evangel. Schulliederschatz. 2 Theile. Gütersloh, 1875. Hase, Evangel. Liederkunde. Langensalza, Greßler. *O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. Berlin, Wohlgemuth.

Leitritz, Beiträge zu einer fruchtbaren Behandlung der evangel. Kirchenlieder. Berlin, Küntzel und Bock. F. Heyne, Gesangbuchstunden. Magdeburg. *Fr. Schultz u. R. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangel. Kirche rc. erläutert. 2. Aufl. Breslau, Dülfer. 1875.

§ 30.

f. Gebete.

1) Mit Gebet wird die Schule begonnen und geschlossen. Der Lehrer als Priester des Hauses betet frei aus dem Herzen, indem er die Angelegenheiten der Schulgemeinde dem Herrn vorträgt, aber auch die Kinder sind durch den Gesang eines Liederverses, durch das gemeinsame Beten des Wochenspruchs und eines kurzen Gebets an der Andacht thätig betheiligt. Die ganze Andacht sei kurz; längere liturgische Andachten treten nur zu besonderen Zeiten ein.

2) Die Schule hat für diesen Gebrauch eine Reihe kleiner Morgen- und Abendgebete nach kurzer Erklärung vielleicht im Anschluß an biblische Geschichten oder mit directem Hinweis auf den Schul- und Hausgebrauch den Kindern einzuprägen. Ebenso sind auf Hoffnung, daß vielleicht ins Leben diese Gebete übertragen werden, Tischgebete und andere Gebete ohne Ueberladung des Gedächtnisses einzuüben.

3) In keinem Zweige des Religionsunterrichts sind die Kinder abhängiger vom Lehrer als in diesem, wo sein inneres Leben ihnen am meisten sich offenbart. Hier gilt: Exempla trahunt. An seiner Innigkeit entzündet sich die Liebe des Kindes und entfaltet sich der Geist des Gebets in ihm, an seiner Kälte und Unlauterkeit ersterben die zarten Regungen der kindlichen Frömmigkeit, wie zarte Blüthen im Frühlingsfrost. Ein rechter Lehrer wird darum für sein verantwortungsvolles Amt stets eingedenk bleiben dessen, was Rückert sagt:

„Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich, dein Amt am Kinde recht vertreten."

Daß ein solcher Lehrer die Religion nicht allein auf die Religionsstunde beschränken, sondern auch in den anderen Stunden die Kinder aus der irdischen Sphäre hinauf in ein höheres Leben weisen, der Kinder Leben stets in heiliger Zucht regieren wird, versteht sich von selbst, denn die Religion ist nicht Lehre allein, sie ist Leben.

*G. Ulrici, Schulandachten nebst einleitenden Bemerkungen über Zweck und Einrichtung von Schulandachten. Halle, Waisenhaus. *Dr. V. Volz und H. Stier, Lectionarium für tägliche Schulandachten rc. Berlin, W. Schultze.

§ 31.

II. Der Sprachunterricht.

Th. I, S. 329 ff.

1) Die Sprache ist die Vorbedingung für allen weitern Unterricht, so daß die nächsten Aufgaben sind: a. die Kinder sprechen, b. die Sprache verstehen zu lehren.

„Gebt euern Kindern vor allen Dingen Sprache, denn das Wort weckt den Gedanken!“ (Denzel.) „Das Leben des menschlichen Geistes ist Denken. Gedanken finden allein ihre Existenz in der Sprache. Ohne die Sprache also keine Gedanken, mithin auch kein Denken. Folglich: Denken und Sprechen sind unzertrennbar, wie Licht und Leuchten. Die Gedanken, das Geistige, werden versinnlicht im Worte und werden in diesem erst bestimmte, von anderen unterschiedene, also erst etwas Wirkliches. Deshalb ist der Gedanke auch in der Sprache sowohl für den eigenen, als für einen andern Geist faßbar. Die Sprache bietet aber dem Geiste nicht nur das Kleid, in dem er sich offenbaren kann, sondern umgekehrt, sie ist auch der einzige Weg, der zum Geiste führt; daher auch ihre hohe Bedeutung für allen Unterricht.“ (Wangemann.)

a. Wie lernen die Kinder sprechen? Beim Ursprung der Sprache mußte jeder Einzelne sich im Wesentlichen die Sprache schaffen. Auch jedes Kind schafft die Sprache für sich, und spricht daher, bis es die Sprache der Erwachsenen lernt, seine Sprache. Die Sprache der Erwachsenen lernt es durch öfteres Hören nicht verworrener Wörtermassen, sondern einzelner gut vorgesprochener Wörter, kleiner Sätze über Dinge der Umgebung, für die es Interesse hat, so daß es das Vorgesprochene nachzusprechen sucht. Die weitere Sprachfertigkeit hängt dann mit der Entwickelung des Sprachverständnisses zusammen.

b. Wie lernt das Kind die Sprache verstehen? Anfangs versteht das Kind die Reden nur ihrem ganzen Inhalte nach im Allgemeinen (Lob, Drohung 2c.), es sieht dabei dem Sprechenden ins Auge, um daraus die Erklärung des Gesprochenen zu suchen. Einzelne Wörter muß es sehr oft gehört haben, ehe es deren Bedeutung einzeln genommen kennen lernt; es spricht sie oft ohne Verständniß nach, und erst durch die Anschauung wird der gehörte Laut, das Wort, von dem Kinde als Bezeichnung für ein Ding verstanden. Das Kind vollzieht diese Verbindung nach und nach von selbst.

„Man kann also nur dem natürlichen und unwillkürlichen Proceß in der Kinderseele zu Hülfe kommen, man kann ihm die Nachahmung der Wörter durch isolirtes und deutliches Sprechen, die Auffassung der Dinge durch Vorzeigen und Hindeuten, die Verknüpfung beider durch Anordnung der gleichzeitigen Wahrnehmung veranlassen.“ (Lazarus.)

Nach und nach lernt das Kind auch die Vorstellungswörter (Formwörter 2c.), welche nicht auf Anschauungen der leiblichen Sinne beruhen, durch die Beziehungen, welche sie zu den Anschauungswörtern haben, verstehen. Mit der Sprache wachsen aber im Menschen Gedanken, sie kommen ihm durch Tradition von außen, so daß sie anfangs nur aufgefaßte Worte mit noch ganz unklarer Vorstellung sind, allmählich aber wächst der Gedanke bis zur Selbständigkeit heraus, bis er endlich das Sprachliche überwiegt.

„Das gehörte Wort ist gleichsam ein Samenkorn, in die Seele gelegt; die innere Triebkraft der Seele aber durchdringt und befruchtet es mit geistiger Nahrung (mit den vorhandenen bezüglichen Vorstellungen), so daß es selbst zu geistigem Leben erwacht und wächst. Ohne das gehörte Wort würde das Kind in den meisten Fällen die Vorstellung nicht bilden, es würde sich mit dem Besitz der

früheren begnügen; aber das Wort gibt ihm wiederum nicht die Vorstellung, sondern zeigt nur an, daß der Sprechende eine hat, und daß sie also auch vom Kinde gebildet werden kann und soll; aber eben deshalb schafft sich das Kind die thatsächlich anwendbare Vorstellung oder die Bedeutung des Wortes in allmählicher Bildung." (Lazarus.)

Die Sprache wirkt auch auf den Geist dadurch, daß durch sie die unendliche Summe vorgedachter Gedanken als Erbe der ganzen Vergangenheit dem Menschen mitgetheilt werden kann, und daß er in der Sprache das Bildungsmittel besitzt, dieselben zu erfassen und zu begreifen; denn durch die Sprache empfangen wir die Fähigkeit, Gedanken, welche wir sonst gar nicht zu denken vermöchten, zu denken; sie ist eine Form und Methode des Denkens, von welcher die Entwickelung und Gestaltung des Gedankens selbst abhängt. Das Verständniß der Sprache ist daher bedingt durch den Reichthum des Wortschatzes, durch die eindringende Kenntniß der Sprachformen, durch die Aufnahme fremder Gedanken, so weit sie sprachlich dargestellt sind, und durch die eigenen Versuche, fremde Gedanken sprachlich zu reproduciren und eigene sprachlich darzustellen. Durch alles dies wird zugleich die Sprech- und Sprachfertigkeit geübt.

*Lazarus, Das Leben der Seele. II. Bd. Berlin, H. Schindler. 1857. Geist und Sprache. — *Wetzel, Die deutsche Sprache. Berlin, Stubenrauch.

2) Für die Schule ergeben sich aus dem Vorigen die Aufgaben:

a. Das Kind soll die Sprache verstehen lernen. Das geschieht:

α. durch Unterredungen über Gegenstände aus dem Anschauungs- und Gedankenkreise der Kinder;
β. durch Besprechung von geeigneten Sprachstücken;
γ. durch Betrachtung der verschiedenen Sprachformen.

b. Das Kind soll die Sprache anwenden, eigene und fremde Gedanken richtig aussprechen, richtig lesen, richtig schriftlich darstellen lernen. Das geschieht

α. durch Sprachübungen an Musterstücken des Lesebuchs und beim Anschauungsunterricht,
β. durch Lesen, Memoriren und Auffagen von musterhaften Sprachstücken,
γ. durch Abschreibeübungen,
δ. durch die grammatische Belehrung,
ε. durch schriftliche Arbeiten.

Danach gliedert sich der Sprachunterricht in folgende Zweige:

A. der Anschauungsunterricht,
B. das Lesen (Lesebuch, Literatur),
C. das Schreiben,
D. die Grammatik,
E. der Aufsatz (die schriftliche Uebung).

§ 32.

A. Der Anschauungsunterricht.

S. Th. I, S. 332.

1) Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen! Dieses Princip gilt auch für den Sprachunterricht. Das Haus hat vorgearbeitet, die Eltern, Geschwister und Gespielen haben durch gelegentliche Unterhaltungen über Gegenstände seines Gesichtskreises dem Kinde schon vor seinem Eintritte in die Schule einen Vorrath von Wörtern und Begriffen gegeben. Es hat manche Dinge kennen gelernt und zugleich mit ihnen durch Uebung die Sprache, welche es in der Reinheit oder Unreinheit, wie sie in seiner Umgebung gesprochen wird, selber sprechen gelernt hat.

„Die Wirkung der umgebenden Natur im Ganzen setzt sich während der Kindheit ununterbrochen fort und fließt in den zartesten Canälen in das Innere des Kindes ein. Die Stube, das Haus und der Hof sind für das Kind nicht todt: sie bestimmen den Inhalt, die Form, die Färbung, den Umfang seiner ersten Wahrnehmungen und Anschauungen. Es ist für den Geist nicht einerlei, ob der Mensch während der Kinderjahre in der dumpfen Kellerwohnung oder vor der Pforte eines freundlichen Landhauses, ob in der Arbeitsstätte eines Handwerkers, eines Künstlers, eines Gelehrten oder vor der Hütte eines Schiffers unter dem Brausen des Meeres aufwächst." (Strümpell. Vergl. auch S. 103 A.)

Je richtiger in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, desto besser lernt es die Sprache. Die Schule hat die Pflicht, die allgemeine über den Dialecten stehende Schriftsprache zu lehren. Hat das Kind daher bis zum Eintritt in die Schule die Mundart gesprochen, so muß der Lehrer zuerst im Anschlusse an dieselbe das mundartliche Sprechen nach und nach in die allgemeine Schriftsprache hinüberleiten. Das geschieht

1) durch das richtige Sprechen des Lehrers, welches als Vorbild wirkt,

2) durch die Sprechübungen der Kinder, welche an kleine Erzählungen, Gedichte, Gebete, an Gegenstände und Bilder geknüpft werden. Durch die letzten Gegenstände ist das Hauptmittel alles ersten Sprachunterrichts bezeichnet, nämlich 3) der Anschauungsunterricht. Dieser dient nicht nur der Entwickelung der Sprachfertigkeit, sondern auch dem Sprachverständniß, indem das Kind das Wort als Zeichen für die Sache, die es kennen gelernt hat, begreifen lernt, so daß nach und nach die Worte und Sätze der Sprache nicht bloße Schälle, sondern inhaltsreiche Begriffe und verständige Urtheile über Dinge, Verhältnisse 2c. für das Kind werden. In dem Anschauungsunterrichte gewinnt das Kind an den Dingen und mit der Kenntniß der Dinge die Sprache und in ihr die Fähigkeit, sich weiter in die Erkenntniß der Dinge hineinzuarbeiten.

Wenn der Unterricht in allen Zweigen von der Anschauung ausgeht, weil eine wirkliche Kenntniß der Unterrichtsobjecte ohne dieselbe nicht möglich ist (das Gesetz der Anschaulichkeit ist Princip), so muß der Sprachunterricht, welcher in der Sprache zugleich das noth-

wendige Mittel für allen Unterricht bereiten muß, um so mehr von der Anschauung ausgehen, weil das Wort, der Satz, dem die rechte grundlegende Anschauung fehlt, durch seine Leere an wirklichem Inhalt nicht allein auf sprachlichem Gebiete, sondern auch auf allen anderen Unterrichtsgebieten Schaden anrichtet, zur hohlen Phrase verleitet („denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein." Goethe) und das rechte Erkennen hindert. Weil aber der Sprachunterricht für alle Unterrichtsgebiete, die auf wirklicher Anschauung beruhende Sprache als Mittel für den Unterricht zu schaffen hat, so erkennt der sprachliche Anschauungsunterricht zwar an, a. daß jeder Unterrichtszweig, indem er selber stets auf die Anschauung zurückgeht, die Sprache auch sich bildet, seine Sprache mit besonderem, an der Anschauung gewonnenem Inhalte erfüllt, aber er weiß auch b. daß er, da die einzelnen Unterrichtszweige erst nach und nach in der Schule mehr selbständig auseinandertreten, für sie vorbereitend die Sprache zu schaffen hat, und daß er deshalb mit den Gegenständen, die er in seinen Kreis zieht, in alle Unterrichtsgebiete hineingreifen muß. Er muß dies schon im Interesse der Sprachbildung thun, um diese nicht einseitig bleiben zu lassen. Er befolgt darum die beiden Gesetze:

α. Jeder neue Fortschritt in der Kenntniß der anderen Wissensgebiete bezeichnet auch einen Fortschritt in der sprachlichen Bildung, darum muß aller Unterricht zugleich Sprachunterricht sein, d. h. muß in richtiger Sprache ertheilt werden und Sprachfertigkeit und Sprachverständniß üben, und:

β. Jeder neue Fortschritt in der sprachlichen Bildung ermöglicht und bereitet einen weiteren Fortschritt in der Kenntniß anderer Wissensgebiete vor, darum ist aller Sprachunterricht zugleich Sachunterricht.

C. Richter: „Derselbe (der Anschauungsunterricht) hat seiner Natur und seinem Wesen nach die Bildung der bereits vom Kinde erlangten Anschauungen zum Zwecke. Indem er dieselben verdeutlicht, berichtigt und ergänzt, gruppirt und zusammenfaßt, den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes also klärt, vervollständigt und ordnet, liefert er der Einbildungskraft des Kindes sowohl, wie seinem ganzen Denken ein reiches, mit Bewußtsein beherrschtes Material zu weiterer Verwerthung. Die zu betrachtenden Gegenstände müssen werthvolle, der Betrachtung wirklich würdige sein und erhalten ihre Anordnung, mit Rücksicht auf den Wechsel der Jahreszeiten, nach dem gegenseitigen Verhältnisse der Anschauung, die sie repräsentiren. Die mit dem Anschauungsunterrichte in engster Verbindung stehenden Zweige der Sinnen-, Real-, Sprach- und sittlich-religiösen Bildung sind ihm ein- und untergeordnet. Die Bildung der Sinne wird durch die Auffassung der der Betrachtung vorliegenden Gegenstände erzielt, und da durch die bereicherten Anschauungen auch die sie bezeichnenden Wörter einen bedeutsamern Inhalt erhalten und jene Betrachtungen immer in Form einer Unterredung stattfinden, bei welcher die Kinder ihre Gedanken sprachrichtig ausdrücken müssen, also im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache geübt werden, so erhält dadurch zugleich die Sprachbildung eine wesentliche Förderung. Mit der genauern Auffassung der Dinge und

Beziehungen zu einander wird ferner die (reale) Kenntniß derselben erweitert, und durch die Benutzung der sich darbietenden sittlichen und religiösen Momente endlich, welche Gelegenheit zur Einwebung und Verflechtung poetischer Stoffe bieten, ist auch der Gemüthsbildung ihr Recht gewahrt." — Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Wiedmann. S. 88 ff. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 89—135.

2) Die Aufgabe des Anschauungsunterrichts ist eine doppelte:

a. Er hat die vorhandenen Anschauungen zu reinigen und dadurch zugleich den bereits erworbenen Sprachbesitz zu klären und zu befestigen.

Der Gedankenkreis, welcher vor dem Beginne des planmäßigen Unterrichts in dem Geiste des Kindes aus Erfahrung und Umgang entsteht, ist nicht ohne erhebliche Mängel. Die Vorstellungen sind ungeordnet und unklar, unvollständig und schief, da sie nicht auf klaren, vollständigen und richtigen Anschauungen beruhen, und demgemäß ist auch die Sprache, abgesehen von Unreinheit, Ungelenkigkeit 2c., inhaltsarm, schief und unklar. Alles gleicht dem ungeordneten Baumaterial und muß erst zum Fundament verarbeitet werden, das geeignet ist, das Gebäude der Bildung zu tragen. Der erste Unterricht hat daher die Gesammtanschauungen zu zerlegen, die einzelnen Anschauungen klar und vollständig zu bieten, an ihnen zugleich den angemessenen sprachlichen Ausdruck zu geben, so daß dieser mit lebenskräftigem Inhalt erfüllt ist.

b. Er hat den Anschauungskreis zu erweitern und dadurch zugleich den erworbenen Sprachschatz zu vermehren und die Sprachkraft zu stärken.

Der Kreis, innerhalb dessen das Kind sich bewegt hat, ist klein, es hat noch wenig angeschaut, besitzt darum wenig Vorstellungen, und auch sein Sprachvorrath ist darum gering. Sein Anschauungskreis muß also erweitert werden; damit vergrößert sich auch sein Sprachvorrath. Beides geht Hand in Hand. Indem dabei zugleich complicirtere Sachen und Verhältnisse zur Betrachtung geboten werden, und dafür der sprachliche Ausdruck gefunden und geübt wird, stärkt sich des Kindes Sprachkraft. Ferner wird dadurch die gesammte Geisteskraft entwickelt. „Ferner werden durch die Bildung der sinnlichen Anschauung die meisten der Operationen an leicht faßlichem Stoff geübt, welche später an abstract schwierigeren Gegenständen zum Zwecke der intellectuellen Bildung in ähnlicher Weise, wenn auch mit einigen Modificationen und in verschiedenartigen Combinationen vorgenommen werden müssen. Scharfe und sichere Auffassung eines gegebenen Mannigfaltigen, Zergliederung desselben in seine Bestandtheile, genaue Vergleichung mit Aehnlichem lassen sich schon früh an sinnlichen Gegenständen erlernen und durch vielfache Uebungen so zur Gewohnheit, ja zum Bedürfniß machen, daß dadurch späteren Hindernissen des Unterrichts vorgebeugt, eine Neigung zu geistiger Selbstthätigkeit und Bestimmtheit des Denkens geweckt oder doch gefördert werden kann, die von der entschiedensten Wichtigkeit für die Erreichung des Erziehungszweckes ist. Endlich gibt die Bildung der Anschauung Gelegenheit, einen richtigen und gewandten Gebrauch der Sprache und die nöthige Erweiterung der Kenntniß der Wörter und ihrer Bedeutungen herbeizuführen. — So lange die Sprache fehlt, fehlt auch jede sichere Controle dessen, was wirklich aufgefaßt ist und deshalb die Sicherheit des Erfolges überhaupt. Sobald sie sich auszubilden anfängt, besitzt dagegen das Kind schon feste Vorstellungen äußerer Gegenstände, und es ist uns in den Wörtern das Mittel gegeben, sie reproduciren zu lassen, die Aufmerksamkeit bei ihnen festzuhalten, sie

auf andere beziehen und mit ihnen verbinden oder von diesen trennen und in ihre einzelnen Theile zerlegen zu lassen. Erst dadurch wird es möglich, den Anschauungsproceß zu unterstützen, zu leiten und mit einiger Sicherheit zu controliren. „Dem Kinde muß deßhalb beim Anschauungsunterrichte theils vorgesprochen, theils muß es selbst zum Sprechen veranlaßt werden, so daß durch ihn zugleich ausgedehntere Kenntniß, sicheres Verständniß der Wörter und gewandter und richtiger Gebrauch der Sprache vermittelt werden: der Anschauungsunterricht ist zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache." (Waitz.) Zugleich wird, da die Deutlichkeit und Bestimmtheit des Denkens von der Bestimmtheit und Unterschiedenheit der grammatischen Formen abhängt, durch ordnende Einpflanzung der grammatisch gebildeten Sprache das Denken gebildet und der eigenen Gedankenentwickelung Raum und Ausdruck geschafft.

3) Auswahl der Gegenstände. Als Gegenstände des Anschauungsunterrichts bieten sich dar die Gegenstände im Zimmer, der menschliche Körper, die Nahrungsmittel, die Kleidung, die Wohnung, die Umgebung des Hauses, die Stadt oder das Dorf, die Umgebung des Wohnorts, Thiere, Pflanzen, Steine, die Erscheinungen am Himmel und auf der Erde, welche in das Gebiet der kindlichen Anschauung fallen. Indem dabei nicht nur die gleichzeitig an den Dingen wahrzunehmenden Merkmale, sondern auch die nacheinander eintretenden unterschieden werden, werden Anknüpfungspunkte für den weitergehenden Unterricht in Naturgeschichte, Geographie, Geschichte gefunden. Auch die Muttersprache selber wird anschaulich betrachtet; die Sätze werden in Wörter, die Wörter in Silben, die Silben in Laute zerlegt, so daß dadurch dem Lesen vorgearbeitet wird. Vorangehen müssen die dem Kinde ihren Hauptzügen nach bereits bekannten körperlichen Dinge, mit denen das Kind am meisten umgeht, und von denen es sich am stärksten angezogen findet. Das Kind wird dadurch in seiner Umgebung orientirt; es geht theils einen analytischen Weg, indem es das nur oberflächlich Bekannte in seine Elemente zergliedert und dadurch genauer kennen lernt, theils einen synthetischen, indem es das Detail der einzelnen Gegenstände gruppenweise zusammenfassen und diese selbst wieder in größere Gruppen vereinigen lernt. Naturgegenstände haben vor Kunstproducten, körperliche Gegenstände vor Bildern den Vorzug. Vergl. oben S. 151, 162 u. 163 ff.

Waitz: „Kunstprodukte sind — abgesehen von den eigentlichen Werken der Kunst, die erst im reiferen Alter verständlich werden — im Allgemeinen minder lehrreich als Naturgegenstände. Sie nehmen nicht leicht ein selbständiges ästhetisches, ethisches oder intellectuelles Interesse in Anspruch, ihre Formen sind großentheils zufällig und willkürlich, sie besitzen kein eigenes Leben, sind mit Naturgegenständen verglichen ohne Ausnahme äußerst roh gearbeitet und zeigen deshalb gewöhnlich eine große Anzahl von Mängeln, die sich entweder das Kind zu übersehen gewöhnt oder mit einprägt. Beides ist ein Uebelstand. Endlich artet der Anschauungsunterricht, der sich an Kunstproducte hält, leicht aus in eine Belehrung über deren Verfertigung, Gebrauch und Eigenschaften, in eine Belehrung über ein gemeinnütziges Allerlei, die zwar in der Volksschule schwer entbehrlich, aber principlos und ohne erziehende Kraft ist. — Es ist von tüchtigen Schulmännern mehrfach die Klage erhoben worden, daß man die Kinder durch die neuerdings üblich ge-

wordenen Denk- und Sprechübungen häufig zu flachen, vorlauten Schwätzern mache. Der Grund dieser Erscheinung ist wohl vorzüglich darin zu suchen, daß man statt des nöthigen Anschauungsunterrichts unter demselben oder anderem Namen vielmehr Belehrungen über eine Menge menschlicher Thätigkeiten, deren Producte und Zwecke oder über Lebensverhältnisse gab, die vom Kinde nur oberflächlich und kaum nach ihren allgemeinsten Umrissen verstanden werden konnten. Es waren gerade die planlosen Belehrungen über Gemeinnütziges, die, mit einer gewissen Sprachfertigkeit verbunden, jenen Uebelstand hervorbrachten." — Bilder können nie die Sache ersetzen, deren Körperlichkeit, Gestalt, Größe, Farbe ꝛc. man betasten, messen und sehen kann. Auch zeigen die Bilder, wie Lessing im „Laokoon" sagt, uns den Gegenstand nur in einer unveränderlichen Ansicht, verkörpern nur einen einzigen fruchtbaren Augenblick, stellen nur stehende Handlungen der immer veränderlichen Natur dar, so daß die angedeuteten Bewegungen, Aeußerungen und Handlungen hinzugedacht werden müssen. Die Vorstellungsarmuth, die dürftige Sprachfertigkeit, der Verstand und die Phantasie kleiner Kinder sind daher schwer im Stande, das Bild geistig zu beleben. Doch sind Bilder nicht ganz zu entbehren.

4) Anordnung des Lehrstoffes. Der Lehrgang soll mehr nach dem Leben, als nach dem Systeme riechen. (Vergl. Th. I, S. 311.)

Riecke: „Wir Erwachsene systematisiren ums Leben gern und glauben, Alles erreicht zu haben, wenn wir unsere Erkenntnisse in ein System gebracht haben. Wir thun daran auch ohne Zweifel Recht. Die Herrschaft unseres Geistes über die sichtbare Welt beruht hauptsächlich darin, ihre Erzeugnisse und Erscheinungen in ein System zu bringen. Allein kindlich ist das nicht. Die Natur und das Leben systematisiren nicht. Das Kind gleicht noch dem Schmetterling, der im Blumengarten nicht zuerst die weißen, dann die gelben, dann die blauen Blumen u. s. f. aufsucht, sondern, wie's kommt, von einer Blume zur andern fliegt, und doch zuletzt von allen Blumen des Gartens das, was seiner Natur zusagt, genossen hat. Diese Schmetterlingsnatur wollen wir dem Kinde nicht nehmen, wie überhaupt nichts, was zu seiner Natur gehört, sondern wir wollen sie nur benutzen und leiten. Allerdings ist es nöthig, um dem Gedächtnisse und der Einbildungskraft des Kindes einen Anhalt zu geben, die Vorstellungen in einen gewissen Zusammenhang zu bringen. Allein das einzige natürliche System (wenn man es so nennen will) besteht für das Kind darin, daß man seine Kenntnisse und Uebungen in denjenigen Zusammenhang bringt, welchen die Natur und das Leben — nicht unser Verstand nach seinen Kategorien — gegeben hat. Darum würde ich den Stoff des Anschauungsunterrichts statt zu systematisiren — gruppiren. Die Natur ordnet nach Gruppen, nicht nach dem Systeme."

Die Aufeinanderfolge der einzelnen Gegenstände wird durch das Naturjahr bestimmt.

„In diesen Rahmen läßt sich Alles fassen, was die Natur gibt, ohne mit dem Leben in der Natur in einen zeitweisen Widerspruch treten zu müssen. Und da die Natur auch des Menschen Thun und Lassen an dem gleichen Sonnenfaden von Tag und Nacht, Wärme und Kälte, Sommer und Winter regiert, so fügt sich auch das menschliche Leben mit seinen Freuden und Leiden, mit seinem Arbeiten und Ruhen ꝛc. sehr gut in diese Naturgruppirung. Die weitere Eintheilung jeder Jahreszeit enthält als Anhaltspunkte das, was in der Natur am Himmel und auf

Erden, bei letzterer in der Höhe und in der Tiefe, in Wald und Feld, und was vor den Menschen geschieht." (Riecke.) Auch an den Stoff der Fibel kann der Anschauungsunterricht sich anschließen, wie er überhaupt mit dem fortschreitenden Lese- und Schreibunterrichte sich in steter Verbindung zu erhalten hat.

5) Das Unterrichtsverfahren. Der Anschauungsunterricht erfordert eine sorgfältige, meist schriftliche Vorbereitung. Jeder Unterrichtsstunde liegt eine klare Disposition des Stoffes zu Grunde, in welcher nicht nur die einzelnen Gegenstände und deren Theile, sondern auch die zu entwickelnden Sätze, die eingestreuten Gedichte oder Liedchen aufgenommen sind.

a. Der beschreibende Anschauungsunterricht, welcher die räumlichen Dinge betrachtet, geht voran, immer aber schließt sich an seine Gegenstände eng der erzählende Anschauungsunterricht, welcher das in der Zeit Geschehene zum Gegenstande hat, an, damit die Gegenstände des ersteren durch die Mittel des zweiten (Geschichten, Fabeln, Märchen, Gedichte) belebt und dadurch nicht nur die äußeren, sondern auch die inneren Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes theils zum Ausdruck gebracht, theils geklärt, theils erweitert werden. Er bietet so dem Kinde die Grundelemente des Denkens und bildet zugleich dessen Sprache.

b. Der Gegenstand wird in natura vorgezeigt, oder es wird, wenn er nicht zu haben ist, die Anschauung durch Modelle und Abbildungen oder durch Zeichnung an der Wandtafel vermittelt. Die Zeichnung kann von den Kindern nachgebildet werden.

c. Die Kinder werden zunächst angeleitet, den vorgezeigten, der ganzen Klasse sichtbaren Gegenstand aufmerksam und nach dem vorher erwähnten Plane zu betrachten. Gegenstände vorzeigen, auf ihre Theile hindeuten, sprechen und nachsprechen lassen in kurzen richtig gebildeten Sätzen wird demnach den Anfang machen.

Je mehr der Merkmale sich darbieten, desto inhaltsvoller wird die Anschauung, desto reger das Interesse, desto fester die Einprägung. Dabei ist zu beachten: „Die Auffassung der Gestalten beginnt beim Kinde nicht vom Umfange derselben mit dem Umlaufen ihrer Grenzen, sondern von besonders auffallenden Einzelheiten und daher häufig im Innern der Figur. Von der Umgebung dieser einzelnen Stellen geht eine mehr oder weniger erhebliche Störung dieser Wahrnehmung aus, da sie eine entsprechende Summe von gleichzeitigen oder weniger intensiven Nebeneindrücken auf das Auge hervorbringt. Nach und nach gelingt die Zusammenfassung dieser Umgebung mit den hervorstechenden Punkten besser, und es wird endlich durch das Umlaufen der Grenzen und dessen Wechsel mit dem zusammenfassenden Schein die Wahrnehmung der abgeschlossenen Gestalt vollendet. Bis hierher läßt sich der Ausbildung der Anschauung nicht durch künstliche Mittel nachhelfen, indessen ist der letztere Umstand für die spätere Nachhülfe von Wichtigkeit, weil alle Gestaltenvorstellungen sich auf demselben Wege ausbilden, nämlich vermittelst eines vielfachen Wechsels von Gesammtsehen und Grenzensehen. Kenntniß der Gestalten beruht auf einer combinatorischen Arbeit, obwohl nicht in der Weise, daß die zu combinirenden Elemente ursprünglich in deutlicher Absonderung gegeben wären, sondern so, daß sie sich selbst erst allmählich aus verworrenen Gesammteindrücken mehr und mehr ausscheiden." (Waitz.)

d. Sind die einzelnen Gegenstände und ihre Theile hauptsächlich nach ihren Größen-, Lagen- und Gestaltenverhältnissen deutlich aus einander getreten, vielseitig auf einander bezogen und durchgesprochen worden, so läßt sich daran zur Vorbereitung des erzählenden Anschauungsunterrichts eine Reihe von Aufgaben knüpfen, die das Kind mit den gewonnenen Mitteln unter Leitung des Lehrers löst. Beschreibungen von Gegenständen, Vergleichungen ähnlicher, Erzählungen des Verlaufs sinnlicher Ereignisse, Messungen ꝛc. gehören hierher. Der Lehrer hat sich dabei auf die nöthigsten Andeutungen zu beschränken, hat immer zu fragen und darf nie zu weit forthelfen, um das eigene Suchen zu ersparen. Es werden dabei zuerst vom Kinde nur die Resultate der Betrachtung, welche stets in vollständigen Sätzen ausgesprochen werden, aneinandergereiht, dann werden freiere Reproductionen desselben mit Hinzufügung dessen, was von dem betreffenden Gegenstande von ihm selbst bemerkt worden sein mag, verlangt. Jedem solchen Versuche des Kindes geht, wenn er der erste in seiner Art ist, eine kurze Belehrung über das dabei vorkommende Neue und eine sich unmittelbar daran anschließende Einübung desselben voraus. Auf diese Weise wird der Anschauungsunterricht zum Sprachunterrichte.

e. Die Unterredungen dürfen sich nicht auf das einfache Aussprechen des mit dem Auge Wahrgenommenen beschränken, darum hat die Betrachtung, damit sie eine sinnige, gemüthbildende wird, im erzählenden Anschauungsunterricht sich auch der Handlung zuzuwenden und die beschreibenden Stoffe mit dem Thatleben des Kindes in Beziehung zu setzen. Sie legt sie dadurch dem jugendlichen Gemüthe nahe und entspricht der poetischen Auffassung des Kindes, das die leblosen Dinge personificirt und im ganzen Naturleben den Ausdruck einer Alles durchdringenden göttlichen Vernunft ahnt. Darum verwebt der Lehrer an passender Stelle geeignete Gedichte, Fabeln, Erzählungen, Sprüche und leichte Räthsel, welche den nüchternen trockenen Unterricht interessant machen und beleben, in die Unterredung, so daß diese Stücke in Prosa und Poesie sich unmittelbar an die behandelten Stoffe des beschreibenden Theils anschließen.

So kann man z. B. an die Besprechung des Baumes das Gedicht „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt ꝛc." (Fr. Rückert) u. s. w., anschließen. Dadurch wird ein und derselbe Stoff für die Verstandes-, wie für die Gemüths- und Willensbildung fruchtbar gemacht, und es ist darauf zu achten, daß unter den zur Verfügung (z. B. im Lesebuch) stehenden Erzählungen und Gedichten gerade diejenigen ausgewählt werden, welche nach Form und Inhalt der subjectiven Kraft entsprechen, so daß wie bei den beschreibenden Darstellungen eine Steigerung eintritt in sachlicher sowohl, als in sprachlicher Hinsicht.

f. Die ausgewählten Gedichte werden vom Lehrer ausdrucksvoll vorgesprochen (des Lehrers Mund ist für die Schüler die erste Quelle aller Sprachbildung), ihrem wesentlichen Inhalte nach abgefragt, nach Wort und Sache kurz und unter steter Bezugnahme auf den besprochenen Gegenstand erklärt, durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, bei Geübteren zum Memoriren aufgegeben und, wenn sie singbar sind, gesungen.

Erzählungen werden nach dem Vorerzählen den Hauptgedanken nach abgefragt, dann abschnittweise nacherzählt. Am Schlusse der Stunde, beziehentlich der ganzen Besprechung eines Gegenstandes findet eine Wiederholung statt. Immer wird Auge, Ohr und Mund der Kinder in strenge Zucht genommen, denn diese Zucht ist die Vorbereitung der Geschmacksbildung.

Vergl. Vorzeigen S. 163, Vorsprechen S. 164, Erzählen S. 166.

g. Auch die Hand wird früh in Anspruch genommen. Es werden die Figuren, welche der Lehrer an die Tafel gezeichnet hat, nachgemalt, und es wird dadurch das Zeichnen vorbereitet. Es werden Linien nach den verschiedenen Richtungen auf der Schiefertafel gezogen. Das bereitet das Schreiben vor. Bei Besprechung der Zahl der Dinge arbeitet man dem Rechnen vor. Das Lesen wird nicht nur vorbereitet, sondern wird auch gleich wieder in Anspruch genommen 2c. Kurz der Elementarunterricht vereinigt alle Wissensdinge noch in einem Bette.

„Es wird angeschaut, gesprochen und auswendig gelernt, erzählt, gemessen, gezeichnet und gesungen. Es wird also Hand und Auge, Ohr und Stimme, Sprache und Einbildungskraft, Gedächtniß und Denkkraft, Gemüth und Wille naturgemäß und gemeinsam geübt. — Der Lehrer muß den Kindern, wenn es sich um Sprechen handelt, vorsprechen, wenn man singt, vorsingen, wenn gezeichnet wird, vorzeichnen, wenn memorirt werden soll, vorrecitiren; denn durch das Vormachen erst wird das Kind zum Nachahmen angeregt und befähigt. Das Vorzeigen und Auffordern thut's noch nicht. Und ist das Kind einmal zum Nachahmen gereizt und zum Gefühl seiner Kraft gebracht, so kommt das Selbstmachen von selbst." (Riecke.)

h. Sobald durch den Anschauungsunterricht die Intelligenz und die Sprachkraft des Schülers so weit entwickelt, bereichert und geklärt worden sind, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache in ihren elementarsten Formen verstehen und richtig handhaben kann, tritt der Sprachunterricht in seine einzelnen Zweige auseinander, welche ihre innere Einheit darin haben, daß Sprachübung und Sprachbelehrung immer Hand in Hand gehen. Der Anschauungsunterricht als Princip bleibt aber durch die ganze Schulzeit, so daß immer von der Anschauung ausgegangen wird nicht nur bei ganzen Unterrichtsfächern, sondern auch bei jedem einzelnen Gegenstande.

Hülfsmittel: Amstorff, Der Anschauungsunterricht. Langensalza, Beyer. *Ballien, Zwölf Fabeln von W. Hey. Für die Unterstufe behandelt. Brandenburg 1865. *Beust, Der Anschauungsunterricht. Zürich, Verlags-Magazin. *Böse, Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. 1872. Fuhr und Ortmann, Der Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Dillenburg, C. Seel. 1873. Haesters, Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht. Essen. *Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Altona. Hammerich. 4. Aufl. 1867. Jaeger, Der Anschauungsunterricht in den zwei ersten Schuljahren. Stuttgart, Belser. 1864. *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 3. Aufl. Gotha, Thienemann. 1873. Klauwell,

Das erste Schuljahr. Leipzig, Klinckhardt. *Knauß, Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet. Stuttgart, Liesching. 3. Aufl. 1861. *C. Richter, Der Anschauungsunterricht in Elementarklassen. Leipzig, Brandstetter. Sandmeier, Methodisch-praktische Anleitung ꝛc. Aarau, Sauerländer. 1850. Schlotterbeck, Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau 1860. Sträßle, Der Anschauungsunterricht für katholische Volksschulen. Hall, Nitzschke. 1857. *Strübing, Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Berlin, Winkelmann. 2. Aufl. 1867. (Bietet nicht nur reichlichen Stoff, sondern auch Anleitungen.) *Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin, A. Oehmigke. 1869. *Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. Dresden, Meinhold und Söhne. 1874. Wrage, Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts. Altona, Hammerich. *Jütting und Weber, Lehrbuch für den Anschauungsunterricht. Leipzig, Siegismund u. Volkening. 1875.

*Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von L. Heinemann neu gezeichnet von A. Toller. Braunschweig, F. Wreden. *Sechs Bilder von Strübing. Berlin, Winkelmann. Schreiber'sche Bilder. Eßlingen. Lindemann, 36 Tafeln. Kiel 1864. Modelle aus Papiermaché von Th. Escher in Sonneberg. *Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen, Th. I., S. 380 ff. Kritische Geschichte des Anschauungsunterrichts. — *Dr. Vogel, Methodik des gesammten deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh, Bertelsmann. 1874. *Dr. Vogel, Gegen den Bildercultus. Gütersloh 1875.

§ 33.

B. Das Lesen (Lesebuch, Literatur).

Vergl. Th. I, S. 329 ff. Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Th. I, S. 314 ff. Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. 3. Aufl. Gotha, Thienemann. 1873.

1) Nur auf der untersten Stufe der Cultur konnte das Lesen und Schreiben entbehrt werden. Sobald ein Volk aufhört, dem Augenblicke zu leben, trachtet es danach, seine Gedanken und Erfahrungen in bestimmten Formen mit bekannter Bedeutung zu befestigen, zu schreiben, und dann die so verkörperten Gedanken Anderer wieder zu enthüllen, zu lesen. Wer liest, der faßt zusammen, sammelt (legere, colligere), was Schreibende geschrieben haben, und nimmt ihre Gedanken in sich auf. Wer daher nicht lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzbarsten Kenntnissen und edelsten Genüssen verschlossen, der ist zu manchen Geschäften unbrauchbar und vielen Verlegenheiten und Nachtheilen ausgesetzt. Daraus ergibt sich der Werth des Lesens als des Hauptmittels zur Selbstbildung und als nothwendiger Fertigkeit für das Leben; damit ist auch die Wichtigkeit des Leselehrens und das Recht des Leseunterrichts in der Schule nachgewiesen. Lesen und Schreiben stehen aber im Zusammenhange, denn das Lesen ist nur die Folge vom Schreiben, so

daß beide meist auf der ersten Stufe verbunden gelehrt werden (Schreiblesemethode).

(Vergl. Palmer, Ev. Päd., S. 427, wo die deutsche Bibel als Grund für die Nothwendigkeit des Lesens angeführt wird.)

2) Der Zweck und das Ziel des Leseunterrichts in der Schule ist, daß der Schüler nicht nur Alles fertig lesen könne, sondern auch verstehe, was er liest, und es in Ton und Ausdruck so ausspreche, als wären die in der Schriftsprache dargestellten Gedanken und Gefühle seine eigenen, so daß durch das Lesen dieselben auch in dem Zuhörer erregt werden. Zu dieser Fertigkeit führt ein langer Weg durch die Stufen des elementarischen oder lautrichtigen, des logischen oder verständigen, des ästhetischen oder schönen Lesens, welches die Frucht einer reichen und gründlichen Gesammtbildung ist.

3) Dem ersten Leseunterrichte geht nicht nur der Anschauungsunterricht voraus und begleitet denselben, sondern es bereiten auch besondere Vorübungen denselben vor. Diese Vorübungen sind:

a. Hör- und Sprechübungen, um das Kind an genaues Hören und Sprechen zu gewöhnen, welchem Zwecke auch der Anschauungsunterricht dient. Der Lehrer spricht Wörter recht langsam und deutlich vor, damit die Kinder die Laute heraushören und dann lautrein nachsprechen. Mit dem Zerlegen des Wortes in seine Laute (Analysiren) verbindet sich das Zusammensetzen der Laute zum Worte (Synthesiren). Deutliches Vorsprechen des Lehrers und lautreines Nachsprechen der Schüler ist die Hauptsache; denn die Kinder sollen von vornherein an die Beachtung jedes Lautes gewöhnt werden. Damit verbinden sich:

b. Uebungen der Hand und des Auges als Vorübungen für das Schreiben. Auch diesen hat der Anschauungsunterricht vorzuarbeiten. In ihm müssen die Kinder die Ausdrücke: oben, unten, rechts, links, senkrecht, wagerecht, rechts oben, rechts unten, links oben, links unten, schief, gerade, krumm, dick, dünn gelernt haben. Alsdann zeichnen sie auf ihre Schiefertafeln a. gerade Linien, senkrechte (dicke und dünne), schiefe (dicke von oben nach unten, dünne von unten nach oben), wagerechte (dicke und dünne); b. gebogene Linien (nach links gebogene, nach rechts — nach unten, nach oben gebogene). Alles wird an der Schultafel vorgemacht, so daß es vor den Augen der Schüler entsteht.

Zu den Vorübungen gehören auch die Belehrungen und Uebungen in der rechten Haltung des Körpers, des Armes, der Hand und des Griffels (der Feder), worauf beim Schreiben sowohl im Interesse der Gesundheit des Kindes, als auch zur Erzielung guter Erfolge im Unterrichte vom Anfang an zu halten ist. Vergl. Kehr, Praxis der Volksschule, S. 264. Für das Lesenlehren ist für den Lehrer tüchtige Bekanntschaft mit der Lautlehre nothwendig. Er muß die Laute nicht blos richtig und deutlich hervorbringen, sondern auch ihre Hervorbringung durch die Sprachorgane beschreiben und nach ihrer Entstehung und Qualität gruppiren können.

4) Das Lesen und Schreiben kann auf mehrfache Weise gelehrt werden. Eine gute Methode ist aber nur die, welche den ersten Lese-

unterricht zu einem Entwickelungsmittel der Denkkraft des Kindes macht. Dies war beim Buchstabiren nicht der Fall. Der Unterricht im Lesen muß anregend, entwickelnd und erziehend auf den jugendlichen Geist einwirken. Er soll die Sprachorgane üben und die Sprache selbst fördern, die Aufmerksamkeit erregen und leiten, die Anschauung bereichern, zum Vergleichen und Unterscheiden veranlassen und die Verstandesthätigkeit unterhalten. Gewöhnlich werden jetzt Lesen und Schreiben zu gleicher Zeit gelernt, so daß sie beide ein Unterrichtsfach bilden, das Schreiblesen; sie treten erst auseinander, wenn die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wörtern und einfachen Sätzen verbinden gelernt haben. Dann müssen die Kinder in der Bildung von schönen Formen der Buchstaben geübt werden, der Fortschritt aber in diesen Uebungen muß anderen Rücksichten folgen, als der im Lesen und Sprachunterrichte, so daß dann die Abzweigung des Schreibens als eines besondern Lehrfachs erforderlich ist. Dadurch verändert sich auch die Stellung des Lesens im Unterrichtsganzen. Sobald nämlich der Schüler mechanisch lesen gelernt, d. h. die Sicherheit im Lesen erlangt hat, welche ihm gestattet, seine Aufmerksamkeit dem Inhalte des Gelesenen zuzuwenden, wird derjenige Gedankenstoff, der in den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts gestellt werden soll, ihm nicht mehr ausschließlich durch die Erzählung des Lehrers, sondern auch durch das Lesebuch dargeboten. Logisches und ästhetisches Lesen lassen sich nicht von dem Verständnisse des Inhalts trennen und sind daher nicht nur Sache der Uebung, nicht als technische Fertigkeit, sondern vorherrschend als Resultat zunehmender Erkenntnißfähigkeit anzusehen.

5) Die Schreiblesemethode gewährt folgende Vortheile:

a. die Kinder lernen zuerst nur ein Alphabet, das der deutschen Schreibschrift, schreiten so schneller vorwärts, während das gleichzeitige Lernen zweier Alphabete, des geschriebenen und gedruckten, aufhält;

b. durch die Verbindung von Schreiben und Lesen wird der Unterricht vereinfacht, die Thätigkeit der Kinder concentrirt, sowie das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler geweckt; auch werden durch den Wechsel von Schreiben und Lesen die Uebungen mannigfaltiger und der Beweglichkeit der kindlichen Natur entsprechender;

c. die Kinder haben für alle Schreibübungen eine gleichmäßig gute Vorschrift;

d. die Kinder sind im Stande, sich von Anfang an still in der Schule oder im Hause zu beschäftigen, ohne Beihülfe zu bedürfen;

e. die Rechtschreibung wird gefördert, indem sich nach und nach durch das gleichzeitige Lesen und Schreiben viele Wortbilder einprägen;

f. es können mit dieser Methode öftere Uebungen im Lautiren, Analysiren und Synthesiren verbunden werden.

Hülfsmittel: Fibel von Theel, Giesemann, Schierhorn, Fix, Hästers, Gittermann, Lüben, Dietlein, Scharlach, Wiedemann, Flügge ꝛc. Offinger, Der Schreibleseunterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte. *Wangemann, Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Leseunterricht. Hierzu als Anweisung: Der elementarische Sprachunterricht durch die drei Stadien

des Sprechens, Schreibens und Lesens. K. Steinert, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen nach der Berliner Handfibel. Frankfurt, Borges. 1871.

6) Einen Schritt weiter geht die analytisch-synthetische (Vogel-Böhme) Methode, bei welcher der Unterricht im Anschauen, Denken, Sprechen, Zeichnen, Lesen, Schreiben, Memoriren und Singen im engen Zusammenhange mit einander steht. Im Anschluß an sogenannte Normalwörter, welche von Anfang an geschrieben und gedruckt auftreten, und denen die Zeichnung des von ihnen bezeichneten Gegenstandes beigefügt ist, werden die betreffenden Gegenstände erst besprochen, dann gezeichnet, dann deren Name gelesen und geschrieben. Es wird daher nur gezeichnet, was genau betrachtet, nur geschrieben, was zum Bewußtsein gebracht, und nur gelesen, was geschrieben ist. Dazu werden nur solche Sprüchlein und Verschen gelernt, nur solche Geschichten erzählt, und nur solche Liedchen gesungen, welche den eben behandelten Gegenstand beleben und illustriren, so daß dadurch Concentration erzielt und die Lern- und Arbeitslust der Kinder geweckt, auch eine sichere Basis für die Rechtschreibung gewonnen wird, indem die Schüler frühe gewöhnt werden, das zu schreibende und zu lesende Wort stets als Ganzes nach seiner eigenthümlichen Physiognomie aufzufassen und sich einzuprägen. Da die Fibel auf diese Weise Anknüpfungspunkte für alle Disciplinen der Elementarklasse bietet, ist sie Mittelpunkt des gesammten Elementarunterrichts.

*Dr. Jütting, Vorwort zu seiner Fibel (Leipzig, Siegismund und Volkening. 1871): „Daß die Pädagogik mit dieser Methode auf einem richtigen Wege, ja auf dem allein richtigen Wege ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein, da sie nicht wie die ältere Methode von dem Zeichen zur Sache, von dem Unverständlichen zum Verständlichen und somit von dem Unbekannten zum Bekannten, vom Fernen zum Nahen übergeht, sondern mit der Sache selbst beginnt und daran das Zeichen für dieselbe, das Bild der Sache, kennen lehrt, sodann mit der Sache das Wort für dieselbe verbindet und daran das sichtbare Wortbild schließt, beide Bilder für Sache und Wort zergliedert und wieder zusammensetzt und die Elemente beider zu neuen Bildungen verwendet, für welche die Objecte gleichfalls bekannt sind oder bekannt gemacht werden müssen. Somit nimmt sie den Geist des Schülers ganz in Anspruch und setzt ihn mit Auge und Ohr, mit Mund und Hand in mannigfaltige verwandte Thätigkeit, ohne die Schwierigkeiten, welche das erste Lernen nur zu leicht begleiten, übermäßig zu häufen. Sie schlägt, kurz gesagt, den inductiven Weg ein." — Die nach dieser Methode gearbeiteten Fibeln weichen in der Wahl der Normalwörter von einander ab, weil man noch bemüht ist, nach allen Seiten den Anforderungen der Unterrichtsgesetze zu genügen und die Reihenfolge der Normalwörter so zu treffen, daß an und mit dem Anschauungsunterrichte auch der Zeichenunterricht beginnen und Schritt halten kann, daß namentlich für das Lesen und Schreiben eine zweckmäßige Stufenfolge erreicht wird.

Auch dieser Methode gehen Vorübungen für das Lesen und Schreiben, Disciplinar- und Anschauungsübungen voraus.

Die Behandlung der Normalwörter zerfällt in folgende Uebungen:

a. zuerst wird die Anschauung und Besprechung des durch das Normalwort und die danebenstehende Zeichnung angedeuteten Gegenstandes

vorgenommen. Der Gegenstand, wo möglich in natura, im Modelle oder Bilde der Anschauung der Kinder vorgeführt, kann zur bessern Veranschaulichung seiner Theile an die Wandtafel gezeichnet werden. Nachdem der Lehrer das Bild nochmals in einfachen, aber naturgetreuen Umrissen vorgezeichnet hat, folgt

b. das Nachzeichnen durch die Schüler auf der Schiefertafel. Diese Uebung soll den Uebergang vom sichtbaren Gegenstande zum sichtbaren Zeichen bilden. Es beginnt dann

c. das Zerlegen und Zusammensetzen des Normalwortes. Der Wortanalyse ist in den ersten Schulwochen die Auflösung einfacher Wörter in Laute vorausgegangen, wodurch die Schüler mancherlei Laute kennen gelernt haben, noch ehe ihnen ein sichtbares Wort vor Augen geführt worden ist. An die Analyse schließt sich die langsame Synthese des Wortes an, damit die Vorstellung von der Bedeutung der Laute als wesentlicher Theil eines Ganzen recht lebendig und dem Zusammenlesen vorgearbeitet werde. Nun geht man zum

d. Anschreiben des Wortes an die Wandtafel über. Dabei wird der Schüler darauf hingewiesen, daß es für hörbare Dinge, für die Wörter auch sichtbare Zeichen gebe. Die Darstellung des Wortes für das Gesicht geschieht anfänglich in großen, etwas auseinander gerückten Buchstaben, damit die Aufmerksamkeit der Schüler nicht allein auf das Wortbild in seiner Totalität, sondern auch nach seinen einzelnen Bestandtheilen gelenkt werde. Die Buchstaben läßt man sodann von den Kindern mit dem Finger in der Luft und auf dem Tische nachziehen und dabei die Buchstabenelemente (herauf-, herunter-, herumgezogen 2c.) benennen, weil der Grund zur Aneignung einer schönen Handschrift vorzüglich in der Anschauung der einzelnen Buchstabentheile wurzelt. Es werden dabei die Buchstaben immer nur mit ihrem Laute, nicht mit ihrem Namen benannt. Nachdem durch diese Uebung die Vorstellung von dem Wortbilde in der Seele des Schülers lebendig und deutlich geworden ist, versucht dieser

e. das Wort auf der Schiefertafel nachzuschreiben, anfangs wieder Strich um Strich, indem die Buchstabenelemente benannt werden. Die neu auftretenden Buchstaben, namentlich solche, welche besondere Schwierigkeiten bieten, auch einzelne Elemente derselben, sind besonders zu üben. Mit dem wiederholten Schreiben geht

f. das Lesen des an die Wandtafel Geschriebenen Hand in Hand. Es wird lesend geschrieben und schreibend gelesen. Diesem Lesen schließt sich unmittelbar das Lesen des Normalwortes in der Fibel an. Jetzt geht dem Schüler erst ein Licht über den eigentlichen Zweck des neben dem Worte stehenden Bildes auf: es soll das Verständniß des Wortes unterstützen und den Schüler bei Wiederholungen in der Schule und zu Hause in den Stand setzen, die Wörter, die er ganz oder in einzelnen Lautzeichen vergessen hat, richtig zu lesen. Es schließen sich daran

g. die aus dem Normalworte gebildeten Lautgruppen, die ebenfalls gelesen und geschrieben werden. Eine Lesemaschine mit den nöthigen Buchstaben leistet dabei gute Dienste. Hierzu kommen

h. als Zugaben Räthsel, Verschen, Erzählungen, Lieder zum Memoriren und Singen, die sich an das Normalwort anschließen.

Hülfsmittel: *Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 4. Aufl. Gotha, Thienemann. 1873. Fibel von Schlimbach dazu. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch (Leipzig, Fleischer). *Lese- und Schreibfibel für Elementarklassen von Berthelt, Jäckel, Petermann und Thomas (Klinckhardt). Dazu als Anweisung: Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. (Leipzig, Klinckhardt.) *Böhme, Anleitung zum Gebrauche der Lesefibel. (Berlin, R. Gärtner. 5. Aufl. 1867.) Dazu Fibel. *Fechner, Deutsche Fibel. Berlin, Wiegandt und Grieben. Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig, Klinckhardt. 1866.) *Jütting, Fibel oder Lehr- und Lesebuch &c. mit methodologischem Vorworte. (Leipzig, Siegismund und Volkening. 1871.) Handfibel von Otto Schulz. Ausgabe C. Nach der analytisch-synthetischen Methode von Bohm. Dazu Abhandlung in Diesterweg's Wegweiser. *Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht für Lehrer &c. Eisenach, Bacmeister. 1875.

7) Ziel des ersten Leseunterrichts ist: Das Kind soll im ersten Schuljahre dahin gelangen, daß es Wörter und Sätzchen richtig, sicher und ordentlich betont lesen, die kleinen und großen Buchstaben in Wörtern und Sätzchen regelmäßig schreiben und die vorliegende Druckschrift der Fibel in Schreibschrift übersetzen kann. Es liegt wirklich viel daran, daß die Kinder recht bald zum Lesenkönnen kommen, indem dies eine unerläßliche Bedingung für einen ununterbrochenen Fortgang des Unterrichts und ein Hauptmittel zur gleichzeitigen Beschäftigung mehrerer Abtheilungen ist. Mit der Lesefertigkeit öffnet sich der Jugend gleichsam eine neue geistige Welt, eine höhere Stufe der Sprache. Kann sie schriftlich befestigte Gedanken enträthseln, so ist sie mit ihrer Unterhaltung und Belehrung nicht mehr blos an das flüchtig verhallende Wort ihrer Umgebung gewiesen. Darum muß in der folgenden Zeit noch besonderes Gewicht auf die Erlangung der Lesefertigkeit gelegt werden.

Wer längere Zeit nach seiner Entlassung aus der Schule das Lesen verlernt hat, der beweist, daß er es nie ordentlich gekonnt, es darin im strengen Sinne des Wortes nie zu einer Fertigkeit gebracht habe. Ein Unterricht, bei dem es sich um Erlangung von Fertigkeiten handelt, darf nicht eher aufhören oder auch nur unterbrochen werden, als bis sein Zweck erfüllt, bis die Fertigkeit eine unverlierbare geworden ist. Um ein solches Ziel zu erreichen, bedarf es lange fortgesetzter Uebungen. Wenn es nun, weil alle Fertigkeiten auch dazu bestimmt sind, eine Grundlage für den übrigen Unterricht zu bilden und in dessen Dienst zu treten, geboten ist, sie dem Schüler in einem gewissen Grade und innerhalb kurzer Frist anzueignen, so ist es doch, damit das Lesen unverlierbare Fertigkeit werde, geboten, ihm, wenn es auch auf den folgenden Stufen anderen Unterrichtszwecken dient, eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

8) Für die folgenden Stufen des Lesens ist neben der mechanischen Lesefertigkeit besonderes Gewicht auf das logische und ästhetische Lesen zu legen. Beide sind nicht zu erreichen, ohne eine sorgfältige Durcharbeitung der Lesestücke, so daß einmal das Lesen in den Dienst des andern Unterrichts tritt, aber auch wiederum der andere Sprachunterricht das Lesen fördert.

Luz (Lehrbuch der praktischen Methodik. Wiesensteig 1868, Bd. I, S. 274) sagt: „Der Leseton ist in manchen Klassen erbärmlich. — Das gute Vorlesen durch den Lehrer macht die Schüler für den guten Ton empfänglich; es schärft ihr Ohr. Die Modulation der Stimme kann nicht früh genug geübt werden. Daß der Lesende die Stelle eines Sprechenden einnehmen soll, daß der Gleichklang im Reden, die Einförmigkeit der Stimme abstößt, muß den Schülern zur Erkenntniß gebracht werden. Der singende, gezogene Schulton rührt theilweise daher, daß die Schüler nicht zum verständigen Lesen angeleitet sind. Das verständige Lesen ist der Grund des ausdrucksvollen Lesens; dieses ist ohne Erfassen des Inhalts unmöglich. Hat ein Schüler anzugeben, was er gelesen hat, so entwickelt sich unter dieser Uebung seine Sprachkraft, sein Verstand und seine Gewandtheit, ausdrucksvoll oder schön zu lesen. Ist auch der frühere Satz, daß man den Standpunkt einer Schule am fertigen und betonten Lesen der Schüler wahrnehme, nicht vollkommen begründet, so enthält er doch eine Behauptung, welche das Nachdenken des Lehrers mit Recht anregt, wie er nämlich das gute Lesen seiner Schüler befördern könne."

Regeln sind: Halte bei allem Lesen darauf, daß lautrichtig, fertig ohne Flüchtigkeit, sinngemäß mit Einhalten der Interpunction und mit richtiger Betonung gelesen werde. Dies schöne Lesen muß an jedem Lesestücke bis zur möglichen Vollendung geübt werden, denn erst eine schöne Leistung befriedigt und trägt Frucht. Schon von der Elementarklasse an sollen die Kinder nichts Unverstandenes oder Sinnloses lesen und sollen Alles sinngemäß betonen. Die Lesestücke müssen also stets der Fassungskraft der Kinder angemessen sein, und ihr Inhalt muß den Kindern erläutert werden, wobei auch alle den Kindern nicht geläufigen Wörter und Satzformen zu erklären sind. Auch darf man die Kinder nicht zeilenweise lesen lassen und dann einen andern Schüler aufrufen, denn dadurch wird der Satz öfter zerstückelt und das Verständniß gehindert; sondern man lasse immer bis zu einem Absatz und nicht gar zu kleine Portionen lesen.

Dittes, Methodik der Volksschule (Leipzig, Klinckhardt. 1874), S. 163: „Das schöne Lesen beruht auf der Erfassung des Lesestücks nach seiner innern Stimmung, seinem Geiste, seiner Beziehung zum menschlichen Gemüthe, kommt also namentlich bei rein poetischen Stücken und bei der oratorischen Prosa in Betracht. Es ist der Ausdruck der in dem Lesestoffe liegenden Stimmung, welcher Ausdruck bewirkt wird durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch rhythmische, melodische und dynamische Mittel. Diese Mittel sind das langsamere oder raschere Tempo, die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung desselben, kürzere oder längere Pausen, ferner die Höhe oder Tiefe des Tones, die Senkung oder Hebung der Stimme, endlich die Stärke des Vortrags, das Forte und Piano, das Anschwellen und Schwächerwerden der Stimme. Die Anwendung all dieser musikalischen Mittel hat sich aber nach dem Gehalt des Lesestücks zu richten. Man wird eine rein thatsächliche historische, naturwissenschaftliche oder geographische Darstellung ruhiger vortragen, als eine lebhafte Schilderung, oder einen Monolog, in welchem die mannigfaltigsten Betrachtungen, Gefühle und Entschlüsse mit einander abwechseln, ein heiteres Frühlingslied anders als eine Elegie, oder einen Grabgesang, einen feierlichen Hymnus anders als einen lustigen Schwank, ein

muthersülltes Kriegslied anders als eine Bitte um Gnade u. s. w. Die Hauptsache im Unterrichte wird immer sein, daß die Schüler im Stande seien, zu verstehen und nachzuempfinden, was in ihren Lesestücken dargestellt ist; sonst werden sie entweder ohne Ausdruck oder mit einem erkünstelten (affectirten), nur in Aeußerlichkeiten beruhenden Ausdruck lesen, etwa in einen weinerlichen Ton oder in ein hochtrabendes Pathos verfallen, bald heftig aufschreien, bald lispeln oder murmeln u. s. w. Der Lehrer muß also auf Schlichtheit und Natürlichkeit im Lesen halten und den Kindern durch öfteres gutes Vorlesen ein Muster geben.

9) Das Lesebuch ist nächst der Bibel das wichtigste Buch in der Volksschule. Es soll eine Auswahl des Besten aus dem Geistesschatze unseres Volkes sein, so daß es zu einem wahren Volksbuche werden und Mittelpunkt für den gesammten Sprachunterricht sein kann. Es gilt nach einem Worte von J. H. Voß in seiner Luise auszuwählen: „Was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht.“ Ist es der Jugend wahrhaft lieb geworden in der Schule, was bei rechtem Gebrauche nicht schwer halten kann, so wird es auch in das Mannesalter hinübergenommen und in dem selbstgegründeten Hause noch oft und gern wieder gelesen werden. Es kann durch den darin wehenden Geist christlich=volksthümlich=classischer Bildung einen unberechenbaren Segen verbreiten. Wir Deutsche besitzen einen unvergleichlichen Schatz an classischen Meisterwerken in den verschiedenen Gattungen. Und an diesem sollte jedes nach edlerer Bildung trachtende Gemüth sich nähren; denn es ist schon ein Beweis von Sinn und Geschmack, sich dem Trivialen zu entziehen und dem Edelsten und Schönsten zuzuwenden. Das Lesebuch muß daher zu dem Classischen hinführen, den Geschmack dafür wecken, das Verständniß unterhalten und fördern und auf diesem Wege auch die wahre Bedeutung des vollendet Schönen in seinem Verhältnisse zu dem Guten und Wahren erkennen lassen. Bei dem weiten Umfange dessen, was classisch ist, kommt es hier auf das rechte Maß an. Je feiner die Auswahl, desto reicher wird der Ertrag sein. Zuvörderst gewährt unsere deutsche Literatur einen wunderbar reichen Schatz aus verschiedenen Perioden; diese sind zugleich Träger und Zeugnisse der lebendigsten und inhaltreichsten Entwicklungsperioden in der Geschichte unseres Volkes. Wenn es daher unmöglich ist, den langen Proceß der reichen Entfaltung seines Geistes durchzumachen, so ist es für den Gebildeten doppelte Pflicht, die Höhenpunkte desto sorgfältiger beachtet zu haben und auf ihnen desto länger und aufmerksamer verweilt zu sein. Hier geht dann der einfache Weg der wahrhaften Bildung von der kindlichen Sage und dem volksthümlichen Märchen, von den Volkssprüchen und Sprichwörtern, von den Priameln und von dem Volksliede und der sinnigen Dorfgeschichte zu der Kunstdichtung und bis zu den Meisterwerken unserer Volksepen 2c. hinauf. Das Lesebuch soll aber nicht nur poetische Musterstücke bieten; eine hervorragende Stelle muß auch der Prosa in demselben eingeräumt werden. An ihr muß vorzugsweise die Sprache der Schüler geübt werden; sie bietet die Muster, denen die Darstellungsweise der Schüler nachzueifern hat. Darum wird besonders manches Musterstück unserer großen Schriftsteller Aufnahme finden müssen. Vor Allem aber ist es die Aufgabe der Prosa des Lesebuchs, deutsches Land

und deutsches Leben kennen zu lernen in lebendig ausgeführten Bildern. Auch naturhistorische, geographische, geschichtliche und andere realistische Aufsätze gehören in das Lesebuch.

„Das Lesebuch darf jedoch nicht der Knecht des Anschauungs- und weltkundlichen Unterrichts sein" (K. Hansen), „es soll den speciellen Unterricht in diesen Fächern nicht ersetzen, nur ergänzen, den strengen Unterricht in denselben in Fluß bringen, anmuthige Darstellungen über einzelne Partien liefern. Die dahin einschlagenden Aufsätze sollen den Horizont des Lesenden erweitern, sollen ihm Genuß bringen." (Diesterweg.) — *A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig, Brandstetter. 1872. S. 86 ff. — Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 2c. 3. Aufl. 1855. Berlin, Wiegandt und Grieben. Die Wahl des Lesebuchs S. 113 ff. — Th. Kriebitzsch, Inter folia fructus. Pädagogische Blätter. Halle, Waisenhaus. 1868. In Sachen der Lesebücher. S. 255 ff. *Dr. A. Vogel, Methodik des gesammten deutschen Unterrichts. Gütersloh, Bertelsmann. 1874. Das Lesebuch S. 66 ff.

Gehören Lesestücke aus den Mundarten in das Lesebuch? Proben fremder Dialecte wären unnütz; eher möchte der heimathliche vertreten sein. Soll dies aber geschehen, so wird die Auswahl eine gewissenhafte sein müssen. Die weitgehenden Forderungen von H. Burgwardt in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Schulen" (Leipzig 1859) finden ihre Correctur in folgenden Urtheilen. Diesterweg sagt: „Daß man mit Recht die Berücksichtigung der Sprache, welche die Schüler beim Eintritt in die Schule sprechen, von dem Lehrer verlangt, darüber kann kein Streit sein unter denen, welche den Standpunkt, auf dem einmal ein Lernender steht, als den nothwendigen Ausgangspunkt für alles Folgende erkannt haben. Das Neue muß durch das Alte, das Unbekannte durch das Bekannte erkennbar, begreiflich, deutlich gemacht werden. Einen andern Weg gibt es nicht, andere Weisen sind nicht möglich; die Lehrer, nämlich die, welche klare Vorstellungen erzeugten, haben es daher auch immer so gemacht." Waitz sagt: „Ausschließliche Beschränkung auf einen einzelnen Dialect hält den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise gefangen, macht fast jede Erhebung zu größeren Interessen unmöglich, zieht zu den rohern geschmacklosen Formen des gemeinen Lebens herab und macht in ihnen heimisch." A. Richter: „Eine zu geringe Beachtung der Mundart würde den Schüler in seiner engeren Heimath ohne Orientirung lassen, würde mißachten oder verachten lehren, was unter richtigen Gesichtspunkten betrachtet unsere volle Achtung verdient, würde den Schüler um einen Schatz bringen, der für Geist und Herz von gleichem Werthe ist, wenn man nur erst seinen Werth erkannt hat." Vergl. A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache. S. 28 ff. Kahle, Claudius und Hebel. S. 187 ff.

Die Anordnung der Lesestücke richtet sich nach der Natur der Kindesseele, welche Wechsel des Stoffes und Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren verlangt. Wenn manche z. B. Anordnung der Gedichte nach den Dichtungsarten verlangt haben, um für die Veranschaulichung derselben gleich mehrere bei der Hand zu haben, um aus ihnen das Wesen derselben finden zu lassen, so meinen wir, daß der Lehrer für diese Zwecke das Lesebuch genau kennen und sich sorgfältig vorbereiten muß, um die geeigneten Lesestücke neben einander zu stellen.

10) Zu einer gedeihlichen Behandlung des Lesebuchs ist es nöthig, daß der Lehrer für jede Stufe und jedes Jahr eine Reihe von a. prosaischen und b. poetischen Musterstücken für eingehendere Behandlung auswählt.

Es läßt sich dann ausführen, was Diesterweg in seiner Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs Th. II, S. 22 sagt: „Lesen, immer Lesen, von Anfang des Buches bis zu Ende und dann wieder von vorn an, während der Lehrer mit dem Buche vor der Nase auf- und abgeht — das thut es nicht; aber dieses sind heilsame Winke:

a. Heute wird ohne wesentliche Erklärungen, Zwischenfragen und Eingriffe gelesen. Dies geschieht besonders bei den Lesestücken, deren Inhalt deutlich ist, und die an und für sich des Eindrucks auf das jugendliche, erregbare Gemüth nicht verfehlen. Derselbe Schüler lieset längere Zeit vor, die übrigen lesen in stiller Sammlung nach. Man merkt es an der Stille, ob der innere Sinn der Schüler getroffen wird, und sie merken es an ihrem Lehrer, was er denkt und meint. In guten Stunden merkt man das Wahre des geflügelten Genius der Pädagogik. Nichts wird beigefügt, sondern das Buch wird, nachdem das Stück beendigt oder nochmals in derselben Weise wiederholt worden ist, zugeklappt und man feiert eine stille Pause.

b. Morgen herrscht eine andere Manier. Es gilt, die äußere Thätigkeit der sich müde zeigenden Schüler zu beleben. Das Lesestück ist ein äußerliches, es beschreibt Dinge, das Gemüth wird nicht besonders tangirt, der Erklärung bedarf es auch nicht. Nun muß ein Schüler nach dem andern lesen, in schnellem Wechsel jeder einen Satz, oder ein paar oder einen halben. (?) Der Lehrer ruft nur den Namen dessen, der fortfahren soll; kurz und abgebrochen. Alles überflüssige Reden muß überall vermieden werden.

c. Ein ander Mal wird Alles genau genommen, es wird gefragt, erklärt, der Lehrer fügt aus dem Schatze seines Wissens und seiner Erklärung bei, was zur Sache gehört, bescheidene Bemerkungen sind auch dem Schüler erlaubt, wenn er sie durch Handaufheben anmeldet, die Lesestunde ist eine Stunde des belehrenden Gespräches. Ich unterscheide Gespräch von Unterhaltung: die letztere kommt in der Schule nicht vor, nur im Salon und Besuchszimmer, wo man sich strapazirt, damit die Mittheilung nicht stocke, das Fortspinnen des Fadens unterhalten werde. Von eigentlichen logischen und grammatischen Zergliederungen ist hier nicht die Rede.

d. Ein Lesestück kommt an die Reihe (oder der Lehrer wählt es dazu aus), von dem er wünscht, daß der Schüler es mit Interesse zu Hause vorlese — (es kann mit Rücksicht auf die Familienglieder des Schülers geschehen). Der Lehrer reizt durch einige Bemerkungen, die auf den Inhalt des Stückes hinzielen, des Schülers Interesse, oder er stellt ihm einige anregende Fragen, oder erzählt ihm eine ähnliche, oder eine mit dem Inhalte des Stückes contrastirende Geschichte. Dieses ist das avant. — Nun kommt die Lesestunde, das pendant. Das Lesebuch bleibt unter dem Tische, die Augen sind auf den Lehrer gerichtet, die Augen derer, welche der Anregung mit Freuden gefolgt sind, und in welchen das Stück seine Wirkung gethan, glänzen; wie sollten solche Schüler nicht wünschen, dem Lehrer Mittheilungen zu machen? Er fängt mit den Schwächsten an und gibt seine Zufriedenheit zu erkennen, wenn sie nur Einiges vorbringen. Dann kommen die Geübteren, einer der Bewährtesten wird mit der Gunst belohnt, daß er das Ganze

erzählt. Wo etwas Wichtiges, Wesentliches ausgelassen wurde, wird es (aber nicht tadelnd) bemerkt und beigefügt. Nun wird das Ganze gemeinschaftlich gelesen und durchgenossen. Es leuchtet ein, daß geschichtliche Lesestücke (prosaische und poetische) sich vorzugsweise zu dieser Manier eignen."

a. Die prosaischen Musterstücke dienen mehr der intellectuellen Bildung, ihr Inhalt wird logisch zergliedert und entwickelt durch die grammatische Erklärung. Da an ihnen sich besonders der Stil bilden soll, werden vorzugsweise der Fortschritt der Gedanken und deren Verknüpfung, die Mittel der Darstellung beachtet und stilistische Uebungen an das Stück geschlossen. Diese Operationen brauchen nicht alle an einem Stücke zu geschehen, sondern einmal wird, je nachdem sich das Stück dazu besonders eignet, die Disposition, an einem andern der Ausdruck zc. beachtet.

b. Die poetischen Musterstücke sollen besonders der Gemüths- und Geschmacksbildung dienen. Die grammatische Erklärung dient hier nur dazu, den Inhalt zu erschließen und die Schönheit der Darstellung ins rechte Licht zu setzen, damit sie der Schüler voll empfinde und genieße.

„Und wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt,
Ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei." (Goethe, Tasso.)

Böhl, Allg. Päd., S. 132: „Man trachte, den Zöglingen einen Vorrath von guten Musterstücken zu verschaffen, die auf ihr Gemüth durch die schöne Sprache und regelmäßige Abstufung des zum Ausdruck kommenden Gefühls Eindruck machen und zugleich auf ein weisheitsgemäßes Betragen für alle Zeiten Einfluß üben. In dieser Weise beginnt der Zögling zusammenhängende Sätze der Weisheit zu lesen; sie schmeicheln sich wie unwillkürlich bei ihm ein und werden der Seele geläufig durch den Rhythmus und Wohlklang. Ja, die schöne Form ist Hauptsache; ihr sich überlassend, von den schaukelnden Wogen des Rhythmus getragen, vom Wohlklang wie berauscht, kommt der Zögling unvermerkt doch dem Ziele der Weisheit näher." Hennig, Die ästhetische Bildung in der Volksschule, S. 50: „Soll das Kind an der Muttersprache wirklich Wohlgefallen finden als an einer „Sprache, schön und wunderbar", so muß es lernen sich „vertiefen in den Reichthum, in die Pracht". Da es hierbei sowohl auf die Form, wie besonders auch auf den Inhalt ankommt, so ist dem Kinde nur wahrhaft Schönes in beiderlei Hinsicht zu bieten, also nach dem bekannten Dictum von Goethe das Beste. Classische Muster von ästhetischem Werth müssen in der Volksschule als Stoff zur Sprachbildung benutzt und dem Schüler zum vollen Eigenthum gemacht werden. Er muß sich mit seinem ganzen Seelensein in dieselben hineinversetzen, sie nachsprechen und nacherzählen, dann niederschreiben und endlich an ihnen die faßlichsten und wichtigsten Regeln abstrahiren." Vernaleken: „Dem Zwecke humanistischer Bildung in der Volksschule dient die Poesie neben den biblischen Geschichten. Dieses Bildungselement ist um so nothwendiger, als heutzutage die Abstraction und der Materialismus selbst in der Volksschule zu großen Boden gewinnt. Des Kindes Gemüth muß durch Poesie für Schönes und Höheres empfänglich gemacht werden, und dadurch wird der Geist des Volkes, dem das Kind angehört, in ihm lebendig gemacht und genährt. Auch die poetischen Ueberlieferungen des Volkes müssen auf die Jugend übergehen, damit Sage und Lied im Nationalbewußtsein erhalten bleibe." Vergl. Waitz, Allgem. Päd., S. 246 ff., 270 ff.

11) Während andere Lesestücke mehr der Förderung der Lesefertigkeit dienen und nur kurz erklärt werden, erfahren die Musterstücke eine ausführlichere Behandlung. Man unterscheidet dabei a. die unmittelbare Auffassung eines Lesestücks durch die Schüler und b. die vermittelte Auffassung.

a. Die unmittelbare Auffassung eines Lesestücks besteht in der reflexionslosen, durch Gefühl und Phantasie bedingten Hingabe an dasselbe. Sie wird erzeugt

α. durch das Vorlesen des Lehrers, welchem der Schüler zuhörend folgt. Je besser das Lesen ist, desto besser faßt der Schüler das Stück auf; denn das gute Vorlesen ist schon eine Art der Erklärung, darum darf es nie fehlen. Einige wollen diesem Vorlesen noch eine Art Vorbereitung geben, in welcher der Lehrer, bevor er das Stück vorliest, den Schüler durch eine kurze Orientirung über Ort, Zeit und Personen mitten in die Sache hineinversetzt, um dadurch das Interesse zu wecken und die Auffassung zu erleichtern oder zu ermöglichen. Es wird dadurch schon die vermittelte Auffassung angebahnt, so daß es sich besonders da empfiehlt, wo der Schüler

β. durch eigenes Durchlesen, z. B. zu Hause als Vorbereitung für eine folgende Lesestunde, ein Stück auffassen soll. Die Tiefe der auf diese Weise gewonnenen Auffassung ist für den Lehrer ein Maßstab für die gewonnene geistige Kraft der Schüler, doch ist dies Verfahren nur auf den höheren Stufen und bei solchen Stücken zu empfehlen, welche nach Inhalt und Form keine erheblichen Schwierigkeiten bieten, welche also mehr in das Gebiet der cursorischen Lectüre fallen, und die in der Schule nur hier und da noch einer kurzen Erläuterung bedürfen. Bei schwierigeren Stellen setzt sich dagegen, wenn sie zuerst dem Schüler zum Durchlesen gegeben werden, leicht eine verkehrte Auffassung fest, welche kaum durch gründliche Erklärung einem besseren Verständniß weicht.

b. Die vermittelte Auffassung ist dadurch bedingt, daß wir das Lesestück zum Gegenstande der Besprechung und Erläuterung machen. Die erläuternde Besprechung ist nöthig, um die Schüler tiefer in das Verständniß des Stücks einzuführen und zugleich ihre sprachliche Bildung zu fördern. Man hat sich dabei zu hüten, jedes Stück zum Mittelpunkt aller denkbaren logischen, ästhetischen und sprachlichen Belehrungen zu machen; man hat aber mit Berücksichtigung der Kraft des Schülers diejenigen Erläuterungen, Entwickelungen und Uebungen an das Stück anzuschließen, welche zum rechten Verständniß desselben nothwendig sind. Dabei ist der Unterschied zwischen Prosa und Poesie zu beachten, und es ist z. B. grammatische Analyse bei poetischen Lesestücken nur an solchen Stellen zulässig, deren volles Verständniß sie erschließen hilft. Bei der Vermittelung des Inhalts richtet sich die Erklärung sowohl auf die Bedeutung der Wörter und Sätze, auf deren Verbindung und die Erfassung des ganzen Gedankenganges, als auch auf die Erkenntniß des Grundgedankens und der daraus sich ergebenden Haupttheile. Geprüft wird die erlangte Auffassung durch mündliche und schriftliche Wiedergabe des Inhalts durch die Schüler, so daß mündliche und schriftliche Uebung eng verbunden wird.

A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache, S. 106: „Bei der sprachlichen Behandlung der Lesestücke ist die Hauptsache, daß man diese in ihrer Totalität auf die Schüler wirken lasse, und diese Wirkung zu erhöhen, wird es räthlich sein, daß der Lehrer sie zuerst gut vorlese. Die Wirkung darf dann aber nicht abgeschwächt werden durch ein grammatisches Zergliedern und Zerpflücken des Lesestücks; denn es ist ein anderes, ob man die grammatischen Schwierigkeiten aufhebt, die sich dem Verständniß eines Lesestücks entgegenstellen, oder ob man an einem Lesestücke allerhand grammatische Uebungen vornimmt, bei denen der Sinn des Liedes, der Sage &c. gar nicht in Betracht kommt. Der Geist des Stückes ist die Hauptsache, die Form kann nur so weit in Betracht kommen, als der Geist darin eingeschlossen liegt und der Befreiung harrt." — Diesterweg: „Vor einer Unart und pädagogischen Sünde, die sich immer weiter zu verbreiten scheint, vor der Zerstückelung und Zerpflückung der poetischen Stücke ist auf das Allerernstlichste zu warnen. Es ist, wie alles voreilige Kritisiren, ein heilloses Thun. Gewiß, auch ich bin ein Freund klarer Erkenntniß, hasse die Finsterniß und die Dunkelheit; aber ich gestehe offen, in Betreff poetischer Stücke sind sie mir, wenn diese sonst nur gut sind, Phantasie und Gemüth anregen, für das Edle und Schöne gewinnen, lieber als die zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei."

12) Für die Durchnahme der Musterstücke dürfte sich folgender Gang empfehlen:

a. Der Lehrer liest das Stück, um den Kindern einen Totaleindruck zu verschaffen, musterhaft, d. h. langsam, sicher, deutlich, lautrein, scharf artikulirt und mit angemessener Betonung vor. Dabei können je nach dem Wesen der Stücke und dem Standpunkte der Schüler auch noch besondere Wege eingeschlagen werden, um das Lesen und das Verständniß vorzubereiten:

α. Der Lehrer erzählt, bei geschlossenen Büchern, das zur Besprechung kommende Stück in möglichst genauem Anschluß an dessen Gang und Darstellungsweise und übersetzt dabei die verschlossene Schriftsprache in eine dem Fassungsvermögen der Kinder zugängliche Form. Oefter hat der Sachunterricht schon dem Verständniß vorgearbeitet, dann kann dies Erzählen wegbleiben; öfter wird aber durch das freie Erzählen das Interesse der Kinder mehr angeregt als durch das Vorlesen.

β. Der Lehrer kann auch die Auffassung des Stückes dadurch vorbereiten, daß er sachlich und sprachlich Fremdartiges vor dem Vorlesen in anschaulicher Weise kurz erklärt. Es kann dies z. B. in dem Sachunterricht oder in der Grammatikstunde geschehen, so daß die Kinder die Absicht gar nicht merken.

γ. Der Lehrer kann auch das Kind vor dem Vorlesen in die für die Aufnahme geeignete Geistes- und Gemüthsstimmung versetzen.

δ. Weniger zu empfehlen ist, daß die Kinder das Stück, um einige Bekanntschaft damit zu machen, Tags vorher zu Hause oder in der Stunde still durchlesen, weil sich manche Fehler in der Auffassung einschleichen, auch das Stück beim Vorlesen nicht mehr so mächtig wirkt.

Hauptsache bleibt das gute Vorlesen oder Vortragen des Lehrers, durch welches die Kinder ein nicht gering anzuschlagendes Verständniß, lebhaftes Interesse gewinnen und in eine andächtige (an die Sache

denkende) Stimmung hineinkommen. Gut gelesen ist halb erklärt. Außerdem ist das gute Vorlesen des Lehrers auch Vorbild für das Nachlesen der Schüler.

b. Es folgt die dem Inhalte und der Form des Stückes zugewandte Erläuterung, welche 1) das Ganze nach seinem Inhalte auffaßt, 2) die einzelnen Sätze in ihre Behauptungen und Urtheile zerlegt, 3) das Verständniß der hervorragendsten Begriffe, Redensarten und bildlichen Ausdrücke erschließt, 4) den inneren Zusammenhang der Vorstellungen, Wahrheiten und Sätze nachweist, 5) das Analysirte der Hauptsache nach wieder zusammensetzt, so daß es entweder in einzelnen Stücken oder als Ganzes mündlich oder schriftlich reproducirt wird, und so mündliche und schriftliche Uebungen sich daran schließen, welchen auch das Memoriren besonderer poetischer und prosaischer Stücke und deren Vortrag dient. Es ist dabei zu beachten:

α. Man vermeide alles breite Katechisiren; alle Erläuterungen seien kurz und bestimmt; man führe die Kinder durch Kernfragen gleich mitten in die Sache.

Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache: „Was zu erklären ist, und wie weit und wie tief, das ist stets von dem Standpunkte der Schüler aus zu ermessen. Nur würde in der Annahme, daß ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, ein klares Verständniß verbinde, eine schädliche Täuschung liegen. Aber auch das Verständniß hat seine Grade und ist niemals abgeschlossen." Musterstücke sind ausführlicher zu behandeln. „Aber damit ist nicht gesagt, daß man die Erklärung breit treten, den Inhalt durchkneten, das Gesagte wiederkäuen soll; im Ausdrucke, in der Beleuchtung und Erläuterung sei man überall kurz, klar, bestimmt, gehe frisch vorwärts, drücke sich schlagend aus, bringe durch rasche Wendungen etwas Spannendes in die Betrachtung, verweile aber da, wo es darauf ankommt, den Inhalt ganz zu erfassen und eindringlich zu machen." Bock.

β. Durch zergliederndes Abfragen mit sachlichen und sprachlichen Erläuterungen werden Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, Haupt- und Nebensachen, die logische Gedankenfolge, der Charakter der Personen, Zustände und der Grundgedanke des ganzen Stückes erkannt und unterschieden. Je nach den Stufen und den Stücken tritt Eines oder das Andere davon in den Vordergrund. Die zergliedernden Fragen müssen auf der Unterstufe so geformt werden, daß die Schüler möglichst mit den Sätzen des Stückes antworten können. Auf der Mittel- und Oberstufe können längere und schwerere Antworten mit verändertem Ausdrucke gefordert werden. Alle Antworten müssen vollständig laut und sinnrichtig gegeben werden. Der Lehrer spreche wenig, gebe aber dem Schüler viel zu denken und nöthige ihn, viel zu sprechen.

γ. Um bedeutsame Wörter der Stücke zu verdeutlichen, sind auf der Oberstufe onomatische Erklärungen nöthig; denn nur durch sie kann Abstammung und Sinn der Wörter erkannt und dadurch oberflächliches Wortverständniß und sinnloser Gebrauch im Leben vermieden werden.

Auf der Unter- und Mittelstufe sind unbekannte Ausdrücke durch geläufigere sinnverwandte zu ersetzen, oder durch Umschreibung zu verdeutlichen.

A. Richter, S. 19: „Der Geist unserer Nationalliteratur ist in Worte eingeschlossen, und dem Erfassen jenes Geistes muß daher das volle Verständniß der Worte vorausgehen. Man begnügt sich zu oft, statt mit einem vollen Verständniß der Worte mit einem nur oberflächlichen. Der so leicht faßbare, die Klarheit und Deutlichkeit aufs Vortrefflichste unterstützende sinnliche Hintergrund der meisten Worte unserer Sprache ist zumeist aus dem Sprachbewußtsein unseres Volkes geschwunden. Wird derselbe dem Kinde im Unterrichte wieder erschlossen, so ist einem tiefern und verständnißvolleren Eindringen in die Schätze der Literatur in erheblicher Weise vorgearbeitet. Die Aufhellung des sinnlichen Hintergrundes der Wörter, so weit dieser Hintergrund von der Wissenschaft bis jetzt erkannt ist, bietet aber zugleich Gelegenheit, nationale Eigenthümlichkeiten, insbesondere nationale Vorzüge in ein helles Licht zu rücken. In der allmählichen Entwickelung der Bedeutung eines Wortes, wie sie sich oft in großen Zeiträumen vollzogen hat, ist ein Stück nationalen Lebens abgebildet. Die Geschichte eines deutschen Wortes ist ein Stück deutscher Culturgeschichte. Die Geistesrichtung eines Volkes prägt sich in der ersten und in den folgenden Bedeutungen des Wortes auf das Lebendigste aus, auf nationale Bräuche und Sitten fällt oft durch die etymologische Erklärung eines Wortes ein helles Licht. — Derartigen Etymologien sollte der deutsche Sprachunterricht auch in der Volksschule nicht vorübergehen. Außer dem Vortheile, den dieselben dem verständnißvollen Gebrauche der Sprache und der verständnißvollen Erfassung der Literaturschätze entgegen bringen würden, böten sie willkommene Gelegenheit, von deutschen Nationaltugenden anders als in hohlen Phrasen zu sprechen und wahre, auf erkannte Thatsachen gegründete Achtung vor der deutschen Vergangenheit, die die Grundlage alles echten Nationalgefühls, aller echten Vaterlandsliebe ist, den jugendlichen Gemüthern einzuflößen. Etymologischen Belehrungen kommt die Lust des Volkes in der Wortdeutung von selbst entgegen. Zu etymologisiren ist Vielen geradezu ein Bedürfniß, und wie fleißig gerade das Volk im Großen und Ganzen darin gewesen ist, dafür geben Arbeiten wie Förstemann's Arbeiten über „Volksetymologie“ und Wackernagel's „Umdeutschung fremder Wörter“ reiche Belege. — Es fragt sich nur, wie weit die Schule darin gehen soll. Da ist denn jedenfalls zunächst vor dem Zuviel zu warnen. Es wird nicht anders möglich sein und wohl auch nicht anders räthlich, als daß solche etymologische Belehrungen mehr zufällig ihre Stelle im Unterrichte finden. Dem Tacte des Lehrers muß es überlassen bleiben, die rechte Stelle zu finden, an der eine solche Belehrung das Interesse nicht allzusehr vom Hauptgegenstande des Unterrichts abzieht, wo sie vielmehr zur Vervollständigung eines Gesammtbildes, zur Veranschaulichung, Illustrirung des Unterrichts fast nöthig wird. — Vor Allem wird wichtig sein, daß in der Schule bei solchen Belehrungen überall von Bekanntem ausgegangen wird, daß zunächst dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird, was er — so seltsam es auch klingen mag — weiß, ohne es zu wissen.“ Vergl. R. v. Raumer, Der Einfluß des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache. Vilmar, Deutsche Alterthümer im Heliand. *Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonyme. Grimm, Deutsches Wörterbuch. Dr. Jütting, Sprachliche und pädagogische Abhandlungen. Dr. Jütting, Zur Veranschaulichung abstracter Begriffe. Gotha, Thienemann. 1874.

δ. Die gewonnenen Erkenntnisse werden zunächst abschnittweise zusammenstellend hervorgehoben, mündlich bis zur Geläufigkeit eingeübt und zuletzt das Ganze formirt. Diese Zusammenstellung und Wiedergabe kann auch Aufgabe für die schriftliche Darstellung sein.

c. Auf die Erklärung folgt das Lesen des Stückes, zunächst durch die gewandteren, sodann durch die schwächeren Schüler, auch kann der Lehrer es erst noch ein Mal vorbildlich lesen.

„Ein Dreifaches ist nothwendig, wenn in einer Schule gut gelesen werden soll, nämlich das musterhafte Vorbild des Lehrers, Verständniß des Lesestücks und endlich Natürlichkeit oder Beachtung der Regel: Lies, wie du sprechen würdest.“ (Kellner.) — „Lies das Stück deinen Schülern vor, lies es schön, ganz davon ergriffen; frage dann nach Inhalt, Personen, Scenen, Stimmungen, zeige deine Hochachtung vor der Hoheit deutscher Sprache und deutscher Poesie, und dann lies das Stück noch einmal vor! Nun aber schließe die Weihestunde und laß die Melodie nachklingen im Geiste deines Zöglings.“ (Gräfe.)

Bei dem Lesen der Schüler achte der Lehrer darauf, daß laut, kräftig, langsam und doch geläufig, lautrein und scharf articulirt, natürlich, nicht geziert oder erkünstelt, mit gedankenmäßigem Ausdruck und sinngemäßer Redegliederung gelesen werde. Um dies schöne Lesen zu erreichen, ist nöthig,

α. daß dasselbe Stück öfter gelesen wird. Wenig gute Lesestücke oftmals lesen ist besser, als viele Lesestücke einmal. Es bildet sich erst dadurch der Ausdruck im Lesen und auch die Gedanken des Stückes prägen sich ein.

„Keine langen Erklärungen, keine unabsehbaren Einleitungen, die allen Appetit verscheuchen, sondern wiederholte Lecture desselben Stückes, bis es sich aus sich selbst erklärt und dann mit voller Gewalt als empfundenes Kunstwerk wirkt!“ (Körner.)

β. Zu leises, undeutliches, schnelles und flüchtiges Lesen wird nie geduldet. Zwar hat jedes Stück seine eigenthümliche, langsamere oder schnellere Bewegung, seinen besonderen, stärkeren oder leiseren Ton, aber alle Extreme meide die Schule.

γ. Laß scharf articuliren und lautrein lesen, auch ordentlich betonen, dulde aber keine Ziererei und kein erkünsteltes Pathos.

Die gute Aussprache und die gute Betonung, soweit sie sich durch die vorhergegangene Besprechung nicht von selbst ergibt, wird durch trockene Regeln nicht erreicht; wichtiger ist das Vorbild des Lehrers, sowie gute Gewöhnung vom ersten Schuljahre an. Vor allem Erkünstelten ist zu warnen, denn der Ausdruck des Lesenden soll nur ein Zeichen von der richtigen Auffassung des Gelesenen sein, nicht aber Gefühle erheucheln, die der Schüler noch nicht hat. Die Schule ist kein Theater. Schon die Auswahl nur solcher Stücke, deren Inhalt in dem Anschauungs- und Gedankenkreise der Schüler liegt, behütet vor der Künstelei.

δ. Damit das Lesen mit sinngemäßem Ausdruck und gedankenmäßiger Gliederung geschehe, halte darauf, daß der Schüler die Interpunktionszeichen und andere nicht markirte Redepausen beachte und diese

Zeichen nicht blos als Pausen, sondern auch als Tonzeichen, die nach ihrer Stellung und Bedeutung im Satze einen verschiedenen Werth haben, ansehen und ausdrücken lerne.

c. Laß im Chore lesen, damit alle Kinder das richtige Zeitmaß und die rechte Tonhöhe sich aneignen. Kein Kind darf dabei lauter sprechen, als es im unterrichtlichen Verkehr geschieht.

d. Die so behandelten Lesestücke, poetische und prosaische, werden dann auswendig gelernt und vorgetragen.

A. Richter, S. 108: „Daß, die Bibelsprüche etwa ausgenommen, so wenig Prosa in der Volksschule auswendig gelernt wird, ist jedenfalls ein wesentlicher Grund mit dafür, daß die mündliche und schriftliche Darstellung seitens der Schüler so viel zu wünschen übrig läßt. Es wird in Betreff des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Volksschule eben so wohl zu viel als zu wenig verlangt. Zu viel, insofern man von den Schülern verlangt, was sie nicht leisten können, weil die Schule ihre Kräfte noch nicht gehörig geübt hat, weil die Schule sie nicht in den vollen Besitz guter Vorbilder gesetzt hat, nach denen sie arbeiten könnten. Zu wenig, insofern gar zu oft der Forderung der Richtigkeit des Ausdrucks nicht auch die der Gewandtheit hinzugefügt worden ist. Beide Fehler wird man vermeiden müssen, wenn man bezüglich des sprachlichen Ausdruckes bessere Erfolge bei den Schülern erzielen will. Der Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Sprache mitzutheilen und sie dem Schüler geläufig zu machen. Nun können wohl alle möglichen Arten von Wort- und Satzverbindungen an einzelnen Beispielen geübt werden, aber es ist noch etwas anderes, ob diese Beispiele in der Vereinzelung stehen bleiben, oder ob sie sich in einem sinn- und geistvollen Ganzen vereinigt finden, dem der Schüler so viel Interesse entgegenbringen kann, daß er es völlig in sich aufnimmt. Im letzteren Falle werden mit dem Ganzen zugleich die einzelnen Formen und Wendungen dem Gedächtnisse viel fester eingeprägt, der Schüler verfügt bald freier über eine Anzahl richtiger Formen und Wendungen. — Auch die Schüler der Volksschule werden nicht auf andere Weise dazu gelangen, ihre Gedanken in richtiger und gewandter Weise schriftlich darzustellen, als durch anfänglich möglichst sclavische Nachahmung guter Muster. Dazu bedarf es des Auswendiglernens guter Prosa. — Die auswendig gelernten Stücke müssen mündlich und schriftlich reproducirt werden. Erst wenn dies gehörig geübt ist, darf man hoffen, daß auch ein Stück genügend reproducirt werden könne, das nur seinem Inhalte nach, nicht auch nach seiner Form, völliges Eigenthum des Schülers geworden ist.“ Die Schüler lernen dadurch über ihnen bekannte Dinge sachgemäß reden und schreiben. Der rechte Sprachunterricht am Lesebuche ist daher 1) eine Leseübung, 2) eine Denkübung, 3) eine Redeübung und 4) eine Schreibübung.“

13) Das Lesebuch bietet auch Anhalt und Material, die Kinder unsere großen Meister der Sprache kennen zu lehren; es gibt dazu unter den Stücken die Namen der Verfasser an, so daß der Lehrer nur an sie anzuknüpfen hat, damit auch die Kinder der Volksschule die Männer kennen lernen, welche durch Wort und Schrift als Dichter und Denker für die geistige Belebung des Volkes und die Veredelung unserer Sprache gearbeitet haben. Es geschieht dies nicht nur zur Belebung des

historischen Interesses, sondern auch zur Erweckung der Dankbarkeit und des nationalen Sinnes. Es genügt in dieser Beziehung, aus den Hauptepochen unserer deutschen Literatur mehrere Stücke eines großen Meisters neben einander zu stellen, sie lesen zu lassen und dann ein Bild des Mannes frisch und kindlich zu entwerfen. Die Kinder werden dabei zugleich in die volksthümliche Literatur eingewiesen, aus der die Schulbibliothek das Beste enthalten muß zur Lectüre für Kinder und Eltern. Nur hüte man sich, den Kindern aus einer Literaturgeschichte fertige Urtheile über Dichter und Dichtwerke zu geben, durch welche die Kinder sich mit fremden Federn schmücken und über Alles hoch herfahren lernen, darüber aber das Lesen der Dichtungen selbst vergessen. Eine Literaturgeschichte ohne Proben ist wie kahles Fachwerk ohne Füllung, ein dürres Gerippe ohne Fleisch und Blut, „Gedächtnißkram, der aufbläht, während gründliche Kunde bescheiden macht“.

Hülfsmittel: Lesebücher von Berthelt, Bock, Bräunlich, Clemen, Curtmann, Dietlein, Fix, Flügge, Greef, Gude und Gittermann, Haesters, Hansen, Harms, Jessen, Jütting und Weber, Keck und Johannsen, Kühner, Leo, Lüben und Nacke, Lüneburger Lesebuch, Masius, Münsterberger Lesebuch, Paldamus, Pflüger, Preuß und Vetter, Quietmeyer, Scholz, Runckwitz, Wackernagel, Wetzel 2c.

Behandlung des Lesebuchs. *Bräunlich und Franke, Das Lesebuch in der Volksschule. Dietlein, Die Poesie in der Volksschule. Wittenberg, Herrosé. *Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke zu lesen. Weimar. *Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelschule. Stuttgart, Aue. *Förster, Das Volkslied in der Volksschule. Breslau, Hirt. Gebhardt, Ueber gute und schöne Aussprache. Leipzig, Sering. Götzinger, Erklärung deutscher Dichtungen. *Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Leipzig, Brandstetter. *Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 2. Abdruck. Leipzig, Werner. 1872. *Kahle, Claudius und Hebel. Berlin, Wiegandt und Grieben. *Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 7. Aufl. Gotha, Thienemann. Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Erfurt, Otto. Kleinpaul, Poetik. Barmen, Langewiesche. Kutzner, Hülfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache. *Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur erläutert. 1. Th. Kassel, Th. Kay. 1875. Lingner, Der Muttersprach-Unterricht in der Volksschule. Berlin, Heymann. *Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Brandstetter. Mettin, Beiträge für den deutschen Sprachunterricht. Zeitz, Webel. Morf, Der Sprachunterricht in der Volksschule. *Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. *A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig, Brandstetter. *C. Richter, Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin, Stubenrauch. C. Richter, Beiträge zur Literaturkunde. Berlin, Stubenrauch. Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. Vierter Theil des Lesebuchs.

Ueber Jugendschriften vergl. *Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Berlin, Plahn. 1867. Nachtrag 1873. *G. W. Hopf, Mittheilungen über Jugendschriften 2c. 5. Aufl., 1875. Nürnberg, Korn.

§ 34.

C. Das Schreiben.

1) Lesen und Schreiben wird beim Beginn des Unterrichts mit einander verbunden gelehrt. Sobald aber die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wortbildern und einfachen Sätzen verbinden gelernt haben, sind die zweckmäßigsten Buchstabenformen fest einzuüben, und es folgt nun etwa nach dem ersten Jahre der Schreibunterricht seinen eigenen Regeln, lehrt die Buchstaben nach der Schreibleichtigkeit und trennt sich von dem Leseunterricht.

2) Das praktische Bedürfniß, welches das Schreiben von Jedermann fordert, hat dem Schreiben den Eingang in die Volksschule geöffnet, aber der Schreibunterricht ist auch an sich bildend. Die Schärfung des Blickes in Auffassung der oft unscheinbaren und doch entscheidenden Verhältnisse nicht nur zweier oder dreier Theile einer Form unter sich, sondern auch der Theile zum Ganzen, die Uebung der Selbstprüfung und des Urtheils bei Vergleichung der eigenen Arbeit mit der Vollkommenheit der Vorlage, die Uebung in beständiger Aufmerksamkeit und Thätigkeit, die Bildung des Sinnes und Gefühls für Reinheit, Ordnung und Schönheit, die Bestrebung, Alles so gut als möglich zu machen, die Beharrlichkeit und andere Tugenden werden im Schreibunterricht gefördert, so daß er an der sittlichen und geistigen Tüchtigung des Menschen an sich und nicht nur durch die erlangte Schreibfertigkeit an der Erleichterung des anderen Unterrichts mithilft und dem Leben dient.

Die Aufgabe des Schreibunterrichts besteht nicht darin, daß die Schüler gedankenlos Züge nachmalen und Vorschriften abschreiben, sie besteht auch nicht darin, Kalligraphen zu bilden und nebenbei dem Lehrer ein Ausruhstündchen zu sein. Herder sagt: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will.“ „Wir alle wissen, daß die Schrift nur den einen Zweck hat, um gelesen zu werden, daß alle Kalligraphie nur dazu dient, den Lesestoff gefällig zu gestalten.“ (Hüpscher.) — In der Schreibstunde soll sich der Schüler üben, in fester deutlicher Handschrift und in sprachrichtiger Schriftform seine Gedanken darzustellen, und dies soll sich bis zu einer Fertigkeit steigern, die dem Schüler auch nach seinem Austritte aus der Schule nicht verloren geht. Das Schreiben tritt so in den Dienst des Sprachunterrichts, umfaßt neben dem Schönschreiben auch die Orthographie, bereitet die Aufsätze vor und übt einen Theil derselben, die Geschäftsaufsätze, besonders ein, unterstützt auch durch den Inhalt der Vorschriften den Sachunterricht.

3) Ueber die erste Verbindung des Schreibunterrichts mit dem Lesen gibt jede Fibel Auskunft.

Vergl. Vorübungen beim Lesen und Regeln bei Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen, S. 142 ff.

Wir geben daher nur folgende Regeln für den Schreibunterricht:

a. Die Kinder lernen die deutsche Current-, die englische Cursivschrift, die Ziffern und Interpunktionszeichen kräftig, deutlich, regelmäßig

und geläufig schreiben. Dies lernen sie durch viele sorgfältige Nachahmung, fortgesetzte Uebung und Gewöhnung. Darauf hat der Lehrer vor Allem zu achten.

b. Zuerst wird auf der Schiefertafel, dann auf Papier geschrieben.

c. Die Buchstabenformen müssen einfach und doch schön sein. Manieren (Schnörkeleien und Verzierungen), welche das Kind zum gedankenlosen Nachmalen verleiten, sind ausgeschlossen.

Um dies Nachmalen zu verhüten, empfiehlt es sich, daß man 1) nicht nur schreiben läßt, was gelesen worden ist, sondern auch fortwährend Alles das, was geschrieben wird, in derselben Weise wie das Gedruckte lesen läßt, 2) daß der Lehrer die Kinder nach Vorsagen schreiben läßt, 3) daß der Lehrer das Taktschreiben in Dienst nimmt. Dies Letztere ist nicht nur ein nützlicher Lehrbehelf, sondern auch ein gutes Disciplinarmittel. Es gibt der Hand Sicherheit und Festigkeit, zügelt die Flüchtigen, spornt die Trägen an, belebt die ganze Klasse, hält sie zusammen und verhindert mancherlei Tändeleien.

d. Für die Unter- und Mittelstufe sind für das noch unausgebildete Augenmaß des Schülers die einfachen Hülfslinien ein zweckmäßiges Hülfsmittel, doch sollen sie allmählich verschwinden. Hefte mit solchen Linien von Henze, Hoffmeyer, Oppermann 2c.

e. Die Schrift ist anfangs etwas größer, muß aber nach und nach zu der Größe übergehen, welche eine gute Handschrift haben muß. Verhältniß zu den Hoch- und Tiefbuchstaben wie 1 : 3, zu den vollen Längen wie 1 : 5, Neigungswinkel 45 ^{0}. Alle Lehrer einer Schule müssen dieselben Buchstabenformen lehren.

f. Die Schreibhefte müssen reinlich gehalten werden. Farbige Umschläge mit schmierigen Bildern sind nicht zu dulden; denn der Schreibunterricht soll auch ästhetisch bilden.

g. Auf allen Stufen ist mit großer Sorgfalt auf richtige Haltung des Körpers und der Schreibmaterialien, sowie auf freie, sichere und gelenkige Bewegung der Hand zu halten (Oberkörper, Beine, Schultern, Arme, Federhaltung).

h. Die Reihenfolge der Buchstaben ist die genetische, wobei den Kindern der Buchstabe nach seinen Theilen auseinander gelegt und dann vorgeschrieben wird, damit sie den Buchstaben entstehen sehen.

i. Neueingeübte Buchstaben werden mit früher geübten in Silben, Wörtern und Sätzen angewendet. Von der Mittelstufe an haben diese Sätze einen werthvollen Inhalt (Sprüchwörter, Sentenzen). Auf der Oberstufe werden besonders Geschäftsaufsätze und Kernsätze aus dem Sachunterricht geschrieben. Auch der Orthographie wird vorgearbeitet dadurch, daß 1) Alles auch orthographisch richtig, 2) besonders ähnlich klingende, aber verschieden geschriebene Wörter geschrieben werden.

k. Der Lehrer hat im Schreibunterricht stets die Klasse zu überwachen, er muß selbst gut vorschreiben und dadurch Fehler verhüten. Die Correctur fehlerhafter Buchstabenformen führe er an der Wandtafel vor der ganzen Klasse aus, damit alle Schüler Nutzen davon haben. Der Schreibunterricht ist nicht Einzeln-, sondern Klassenunterricht.

l. Regel für allen Unterricht ist, daß Alles, was geschrieben wird,

z. B. Aufsätze rc., schön geschrieben wird. Nur dadurch wird die gute Handschrift fest bewahrt.

Hülfsmittel: *Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinckhardt. *Fürstenberg, Schreibschule. Saarbrücken, Neumann. Hartmann, Methodische Anleitung zum Schönschreibunterricht. Hertzsprung, Kalligraphie. Berlin, G. Hempel. Kalbe, Die Schule des Taktschreibens. Hannover, Cruse. 1870. Otto, Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode als eine Anleitung für Volksschullehrer. Erfurt, Otto. Schöne, Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Schoppe, Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben. Constanz, Pecht. Zschille, Elementar-Schreibschule. Vorlagen und Schreibbücher von Beumer, Heinrigs, Henze, Hoffmeyer, Lüben, Oppermann rc.

4) Mit dem Schreib- und Leseunterricht verbindet sich auch der orthographische Unterricht, welcher die Rechtschreibung lehrt, damit Andere das, was das Kind geschrieben hat, auch richtig verstehen. Er beruht zuerst auf dem Lautiren (phonetisches Princip). Das Ohr muß die Ordnung der Laute wahrnehmen, und darnach sollen die Kinder deutlich, lautrichtig und kräftig aussprechen und lesen. Für die Orthographie ergibt sich daher die Regel: Schreibe, wie du richtig sprichst! Man muß den orthographischen Unterricht mit der Schreibung jener Wörter beginnen, deren Lautgehalt der schriftlichen Darstellung entspricht. Dies geschieht im verbundenen Schreibleseunterricht. Die Orthographie beruht aber auch auf dem richtigen Anschauen des Wortbildes. Dies geschieht einmal durch das Lesen, dann aber namentlich durch das Schreiben, so daß Abschreiben aus der Fibel, von der Wandtafel, aus dem Lesebuche, dann das Aufschreiben auswendig gelernter Stücke aus dem Kopfe, das Schreiben ähnlich lautender, aber verschieden geschriebener Wörter und das Schreiben von Sätzen und Geschäftsaufsätzen, bei denen das Kind stets richtige Wortbilder sich einprägt, Hülfen für die Orthographie sind. Der Schreibgebrauch entscheidet. Schreib ein Wort, wie du es gedruckt findest!

Da aber der orthographische Unterricht die Aufgabe hat, die Schüler zu befähigen, daß sie das, was sie im Leben zu schreiben haben, mit Sicherheit nicht nur nach dem allgemeineren Gebrauch, sondern auch nach der nachweisbaren Abstammung (Schreibe der Abstammung gemäß!), also nach grammatischen Regeln fehlerfrei darstellen können, so muß der orthographische Unterricht später nicht nur in dem Schönschreibunterricht, sondern auch in dem Lesebuche und der Grammatik seine Stütze suchen.

5) Als Regeln für das methodische Verfahren sind zu beachten:

a. Von den Hauptregeln der Orthographie:

α. Schreibe, wie du richtig sprichst!

β. Schreibe nach dem Schreibgebrauche!

γ. Schreibe der Abstammung gemäß!

erfordern die beiden ersteren auf allen Stufen ein aufmerksames Hören des richtig Gesprochenen, ein stetes lautreines Sprechen nicht nur des Lehrers, sondern auch der Schüler, ein scharfes Anschauen des richtig Geschriebenen und Gedruckten und vielfältige daran geschlossene Uebungen, endlich die dritte bestimmte grammatische Regeln, die auf dem Wege der

Induction gewonnen, fest eingeprägt und an zahlreichen Beispielen eingeübt werden. Darauf gründen sich in Ausführung von α. und β. die Regeln:

b. Laß gleich von Anfang an angeschaute Wörter, deren schriftliche Darstellung ihrem Lautgehalte entspricht, abschreiben.

c. Laß angeschaute Wörter, deren Lautgehalt das Ohr nicht unterscheiden kann, sowie besprochene Sätze und Lesestücke vielmal abschreiben. Es können dabei auch einheitliche Wörtergruppen abgeschrieben, formverwandte, alphabetisch geordnete Wörtergruppen zu mündlicher und schriftlicher Anwendung in Sätzen aus bestimmten Wissensgebieten gegeben werden.

d. Verhüte fehlerhaftes Schreiben dadurch, daß die Kinder unterrichtlich Nichts aufschreiben dürfen, was sie orthographisch noch nicht darstellen können. Gib auch nicht fehlerhaft geschriebene Wörter und Stücke zum Abschreiben und zum Verbessern, denn die Kinder prägen sich die Fehler ein.

e. Dictire besprochene und vorher schon einmal abgeschriebene Lesestücke, und laß dabei schwierige Wörter einzeln oder im Chor buchstabiren und richtig an die Wandtafel schreiben. Benutze überhaupt das Buchstabiren: Lesen lernt man durch Lautiren, das Rechtschreiben durch Buchstabiren. Auf den Dictirstoff laß die Kinder durch aufmerksames Lesen sich zu Hause vorbereiten.

f. Nach dem Dictiren erfolgt die Correctur entweder durch andere Schüler oder durch den Lehrer. Die Fehler werden nur unterstrichen, so daß der Schreiber sie zu verbessern hat. Gruppen von Fehlern sind an der Wandtafel zu erläutern und zu verbessern.

g. Jeder Dictirstoff wird so lange behandelt, bis er fehlerfrei aufgeschrieben wird.

h. Laß solche Lesestücke, welche vorher abgeschrieben, dictirt und memorirt sind, aus dem Kopfe aufschreiben.

i. Bei diesen Uebungen sind in Ausführung der Regel γ. einfache kurze Regeln, die aus dem grammatischen Unterrichte sich ergeben haben, einzuprägen und durch mancherlei Beispiele zu befestigen.

k. Auch im Anschluß an die Grammatik sind besondere Uebungen anzustellen:

Z. B. auf der Mittelstufe: 1) Dehnung und Schärfung der Silben, 2) richtige Schreibung der Anfangsbuchstaben, 3) Abtheilen der Silben, 4) Auffinden des richtigen Endconsonanten durch Verlängerung des Wortes, 5) Schreibung einzelner Buchstaben (ph, f, v ꝛc.), 6) Schreibung der Mehrheit ꝛc.

Auf der Oberstufe: 1) die Schreibung der Nachsilbe (ig, lich ꝛc.), 2) ähnlich klingende Wörter ꝛc.

l. Die richtige Setzung der Interpunktionszeichen ist durch die Beachtung derselben im Lesen, beim Abschreiben und Dictiren vorzubereiten, kann aber nur durch grammatische Belehrung und durch eingehende Behandlung von Musterstücken auf der Oberstufe erreicht werden.

m. Die Orthographie wird in der Schreibstunde, ferner im Anschluß an das Lesebuch, in der Grammatik- und Aufsatzstunde gelehrt und geübt.

n. Ziel ist, daß das Kind die Aufsätze, die aus seinem Gesichtskreis entnommen sind, ohne orthographische Fehler mit richtiger Interpunktion schreibe.

In Betreff der Orthographie unterscheidet man vier Parteien: 1) die, welche Alles beim Alten lassen wollen; 2) die, welche das phonetische Princip aufstellen: Bringe die Schrift und Aussprache in Uebereinstimmung unter Beachtung des Herkommens (Adelung, Raumer); 3) die, welche das etymologische oder historische Princip aufstellen: Schreibe, wie es die geschichtliche Fortführung des Neuhochdeutschen verlangt; 4) die, welche das vermittelnde Princip aufstellen: die festgewordene Schreibweise ist beizubehalten, in schwankenden Fällen aber ist die Schreibweise nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems und nach der wissenschaftlichen Erkenntniß anzunehmen (Kehrein, Klaunig).

Hülfsmittel: Dietlein, Der Sprachlehrer. Wittenberg, Herrosé. Fäsch, Deutsches Uebungsbuch. St. Gallen, Huber. Francke, Material für den Unterricht in der Grammatik, Orthographie und Interpunktion. Weimar, Böhlau. *Kuhl, Deutsche Rechtschreiblehre. Gotha, Thienemann. Wirth, Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. Langensalza, Greßler. Vergl. die Grammatik. Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Ausgabe für Elementarklassen der höheren Schulen und für Mittel- und Volksschulen. Gedruckt auf Veranstaltung des königl. Ober-Schulcollegiums zu Hannover. Hannover, C. Rümpler.

§ 35.

D. Die Grammatik.

1) Ueber die Frage, ob Grammatik in die Volksschule gehöre oder nicht, ist viel gestritten worden. Wir haben aber bereits beim Lesen, dann bei der Orthographie erkannt, daß grammatische Belehrungen in der Volksschule im Interesse des Sprachverständnisses und der Sprachdarstellung nicht entbehrt werden können. Es ist auch gestritten worden, wie viel Grammatik in die Volksschule gehöre und endlich darüber, wie sie in der Volksschule zu lehren sei. Wir müssen darum die Fragen beantworten: 1) Wozu ist die Grammatik in der Volksschule zu lehren? 2) Wie viel ist davon zu lehren? 3) Wie ist sie zu lehren?

1) Wozu ist Grammatik in der Volksschule zu lehren? Der Zweck des grammatischen Unterrichts in der Volksschule ist der, das Sprachbewußtsein auszubilden; aber das Sprachbewußtsein ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel. Die Schüler sollen die Sprachgesetze nicht wissen, sondern dieselben richtig anwenden, um mit ihrer Hülfe die Sprachproducte richtig zu verstehen und ihre eigenen oder fremden Gedanken sprachlich richtig, sowohl schriftlich als mündlich, darzustellen. Ohne Kenntniß der Sprachformen, welche Träger der Vorstellungen und Begriffe sind, ist eine vollständige Auffassung aller in der Sprache niedergelegten Gedanken und ihrer gegenseitigen Beziehung auf einander nicht möglich. Denn wenn auch das Verständniß eines Sprachstücks, weil es von der Kenntniß des Sprachmaterials und seiner Bedeutung abhängt, zunächst nicht an die Grammatik gebunden ist, so erhellt diese doch wie eine Fackel den Satzbau, die Beziehungen der Wörter und Vorstellungen auf einander und wird dadurch Mittel zum ersten und nächsten Zwecke, zum

Verständniß der Sprachformen und ihres Inhalts, und da die Kenntniß der Theile die wahre Anschauung des Ganzen bedingt, so führt das grammatische Zergliedern zur klaren Einsicht in das Ganze. Ebenso ist ohne Grammatik die vollkommene Genauigkeit, Schärfe und Präcision des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks nicht möglich. Das Sprachgefühl, welches durch Lesen, Schreiben und Reden allerdings erstarkt, leitet leicht irre, aber das helle Bewußtsein von den gefundenen und klar angeschauten Sprachgesetzen fördert auch für das spätere Leben den richtigen Gebrauch der Sprache. Freilich kommen bei dem flüchtigen Sinn der Jugend falsche Constructionen, orthographische und Interpunktionsfehler vor, trotz der erläuterten Sprachgesetze, aber das Kind kann doch die Fehler vermeiden und lernt sie vermeiden, wo durch fleißige Anwendung und Uebung der Regel das Wissen zum Können wird. Wo freilich der grammatische Unterricht allerlei Sprachfeinheiten erjagen will, genaue und zarte Unterschiede festhalten und allerlei Theorien aufbauen will, da bleibt er unfruchtbar, wo er aber in praktischer Weise dem Sprachverständniß und der Sprachfertigkeit dient, da zeitigt er neben diesen Früchten auch das klare Denken.

Waitz, Allgem. Pädag., S. 260. Neben diesem verschiedenen Nutzen der Grammatik hebt Vogel, Methodik des gesammten deutschen Unterrichts (Gütersloh, Bertelsmann. 1874), S. 118, ebenso nachdrücklich das pädagogische Moment hervor: „Die Grammatik zeigt dem Schüler, wie in seinen Worten, in der Sprache überhaupt, mithin auch in seinen Gedanken die größte Ordnung und Gesetzmäßigkeit herrschen soll, und da die That von dem Gedanken geboren wird, so kann der Einfluß desselben auf das Thun des Menschen nicht ohne jede Wirkung sein. Ebenso wird dem blinden Umhertappen, dem unsichern Schwanken entgegengearbeitet, indem der Schüler seine Sprache mit einer gewissen Sicherheit beherrscht; auch dieses kann nicht ohne wohlthätige Wirkung auf seinen Charakter bleiben: Muth, Festigkeit und Entschlossenheit werden sich in seinen Worten und in seinen Handlungen ausprägen. — Man beschuldige uns nicht der Idealisirung, — wer den engen psychologischen Zusammenhang zwischen Wort, Gedanken und Charakter zugiebt, dem werden sich diese Betrachtungen auch mit logischer Consequenz als nothwendige Folgerungen aus dem grammatischen Unterrichte ergeben."

2) Wie viel ist von der Grammatik in der Volksschule zu lehren? Nach der Aufgabe, welche die Grammatik in der Volksschule zu lösen hat, ist nur das aus ihr aufzunehmen, welches für die praktischen Sprachbildungszwecke nothwendig ist, dagegen ist Alles auszuschließen, was blos theoretisches Interesse hat.

Die Grammatik in der Volksschule beschränkt sich daher auf das Sprachmaterial, welches der Schüler auf dem Wege der Sprachübung bereits erworben hat, und berücksichtigt auch innerhalb dieses Gebietes nur das, was eine praktische Bedeutung hat. Während die wissenschaftliche Grammatik die gesammten Spracherscheinungen in systematischer Ordnung in das Gebiet ihrer Beachtung zieht, wird der Stoff, den die Grammatik in der Volksschule zu behandeln hat, durch das Ziel, welches sie in Verbindung mit der Sprachübung erreichen soll, bestimmt, so daß die Grenzen für denselben durch die verschiedenen Schulen enger oder weiter gesteckt werden.

3) Auf welche Weise soll die Grammatik in der Volksschule gelehrt werden? Die wissenschaftliche Grammatik geht ihren systematischen Weg, die Grammatik der Volksschule muß mit Rücksicht auf den Sprachbesitz der Schüler jeder Stufe methodisch angeordnet werden. Sie muß sich genau an die Sprachübungen jeder Stufe anschließen und die Sprachformen zum Bewußtsein bringen, welche bereits erworben sind.

Die Anordnung des Stoffes kann hierbei noch immer eine verschiedene sein. Berücksichtigt man die Uebungen beim Lesen, so kann man mit Vernaleken ordnen:

„In der Elementarklasse sind Aussprache und Betonung, Dehnung und Kürze der Silben tüchtig einzuüben. Damit steht die Schreibung der Wörter in enger Verbindung. Diese Uebungen werden lesend und schreibend gemacht, ohne daß man auf Grammatisches eingeht. Vorbereitet kann letzteres wohl werden, indem man Gegenstände (Dinge) und ihre Bestandtheile, ihre Eigenschaften und verschiedene Thätigkeiten unterscheiden lehrt. Dies kann im Anschlusse an die ersten Schulbücher geschehen.

Im dritten und vierten Schuljahre kommt nun Folgendes in Betracht: 1) Haupt-, Zeit- und Beiwörter. 2) Einzahl und Mehrzahl der Hauptwörter (mündliche und schriftliche Uebungen). 3) Dasselbe in Verbindung mit Beiwörtern. 4) Die sechs Zeiten, eingeübt an verschiedenen Zeitwörtern, meist in Sätzen. Aufsuchungen in einigen Lesestücken. 5) Anwendung von Zeitwörtern in Sätzen, so daß der Accusativ, Dativ und Genitiv zur Anschauung kommen. Prüfung an Lesestücken und Schüleraufsätzen. 6) Thätige und Leideform in allen sechs Zeiten. 7) Sätze mit Vorwörtern, zuerst ohne Beiwort, dann mit Beiwörtern.

In den Oberklassen der einfache und mehrfache Satz im Allgemeinen, mit Rücksicht auf die Zeichensetzung (Benutzung einiger Lesestücke in Prosa). Dehnung und Kürze der Silben (wiederholt); fortgesetzte Uebungen in der Rechtschreibung. Die Glieder des einfachen Satzes, wobei die Rection der Zeit- und Vorwörter (also die Casus) besonders ins Auge zu fassen sind. Das Wesentlichste aus der Wortbildung, Fortsetzung der Rechtschreibübungen. Genaue Kenntniß des Satzbaues, insbesondere des zusammengesetzten Satzes mit Rücksicht auf die Zeitformen und Redeweisen (modi)."

Vergl. *Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele 2c. 5. Aufl. Stade, Fr. Schaumburg. 1872.

Man kann aber auch dem Gange von Rüegg (Die Pädagogik 2c. 4. Aufl. Bern 1873. S. 423) folgen, welcher sagt: „Durch den elementaren Sprachunterricht gelangt der Schüler zum Besitz der sprachlichen Grundformen und zugleich zu einer intellectuellen Entwickelung, welche es ihm möglich macht, aus Einzelnem, das ihm zur Vergleichung vorliegt, das Allgemeine zu abstrahiren. Damit ist auch die Fähigkeit gewonnen, und das Bedürfniß erwacht, die erworbene Sprache sich gegenständlich und dadurch zum Object der Betrachtung zu machen, d. h. es beginnt die Sprachlehre. — Die Sprachlehre der Volksschule ist in ihrem Gange durchaus bestimmt vom Gange der Sprachübungen; in der methodischen Aufeinanderfolge der letzteren liegt zugleich das Princip für die richtige Folge der grammatischen Belehrungen. Daß die Sprachübungen, insofern sie auf den sichern Besitz bestimmter Sprachformen abzielen, vom einfachsten Gedankenausdruck, dem prädicativen Satzverhältniß, ausgehen und allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten, einfachen und des zusammengesetzten Satzes übergehen müssen, ist schon

beim elementaren Sprachunterricht hervorgehoben worden; folglich müssen auch die grammatischen Belehrungen sich an die organische Entwickelung des Urtheils anschließen, wobei sie häufig Anlaß haben werden, insbesondere auch die abweichenden Formen der Volkssprache zu berücksichtigen. Also nicht mit der Lautlehre oder der Flexionslehre oder irgend einem isolirten Zweig eines grammatischen Systems hat unsere Sprachlehre zu beginnen, sondern mit der Betrachtung und Uebung der wesentlichen Erscheinungen der einfachsten Gedankenform, des nackten einfachen Satzes, um zum erweiterten, einfachen und zum zusammengesetzten Satze fortzuschreiten. Sie wird je das betreffende Sprachganze betrachten, hinsichtlich seiner syntaktischen Bildung, wie in Bezug auf die Wortarten und Biegungsformen, welche in demselben zur Anwendung kommen, und so die Wort- und Satzlehre in einen innern Zusammenhang bringen, welcher der Sprachentwickelung des Kindes entspricht. An die Auffindung des sprachlichen Gesetzes wird sie die erforderlichen Uebungen anreihen, um den Schüler zum bewußten und fertigen Gebrauch der Sprache zu befähigen. Auf diesem Wege tritt die Sprachlehre in ein inniges Verhältniß zur Sprachbildung und sichert auch dem schwächern Schüler, dem die Abstraction des Gesetzes aus den einzelnen Erscheinungen zu schwer und daher die grammatische Regel größtentheils unnütz ist, die Ausbildung eines gewissen Sprachtaktes. — Im Besondern kann es sich bei einer Stoffvertheilung auf die Stufen der Mittel- und Oberschule jedenfalls nicht darum handeln, irgend ein Gebiet, z. B. den einfachen Satz, erschöpfend zu behandeln, ehe man zum nachfolgenden Gebiet übergeht. Wie wir im Anschauungsunterrichte zu einem rechten extensiven und intensiven Fortschritt nur gelangen, indem wir für die Wahl des Stoffes, wie für die Behandlung der einzelnen Gegenstände concentrische Kreise ziehen, so darf auch auf dem Gebiet, auf welchem die Sprache zum Object des Denkens gemacht wird, nicht in gerader Linie vorgegangen werden. Wir durchlaufen darum in der Mittel- wie der Oberschule das Gebiet des einfachen und des zusammengesetzten Satzes; allein während wir uns dort auf die Grundformen und die näherliegenden Gesetze beschränken, ziehen wir hier die gesammte Sprache der Schul- und Volksschriften in den Bereich unserer Betrachtung und wenden uns auch den tieferliegenden sprachlichen Beziehungen zu. Wie die Beispielsammlung den Umfang des grammatischen Unterrichts für die beiden Schulstuben bestimmt, so auch innerhalb derselben die stoffliche Aufeinanderfolge. Indem die Sprachlehre der organischen Entwickelung des Urtheils folgt, macht sie auf jeder Stufe zunächst das Ganze, den Satz, zum Gegenstand der Betrachtung und läßt so den syntaktischen Bau immer vollständiger erkennen; dann aber muß das Kind darauf hingewiesen werden, wie ein und dasselbe Satzglied durch verschiedene Wortarten ausgedrückt werden, und wie endlich ein und dasselbe Wort verschiedene Formen haben könne, d. h. es lernt die Wortarten und Biegungsformen nicht in ihrer Vereinzelung als todte, starre Formen, sondern in ihrer organischen Nothwendigkeit als lebendige Glieder des Sprachleibes kennen." Rüegg's Lesebuch für die zweite und das für die dritte Stufe der Primarschule des Kantons Bern. Bern, Schulbuchhandlung Antenen.

Folgende Regeln dürfen als allgemein gültig angesehen werden.

a. **Die grammatischen Belehrungen müssen in guter Ordnung**, d. h. in sachlicher Auf- und Auseinanderfolge gegeben werden.

In dieser Beziehung ist der Anschluß an das Lesebuch, wie die Analytiker wollen, sehr schwer, denn die Lesestücke sind nicht in dieser grammatischen Folge geordnet.

b. Aus einer Reihe gleichartiger Beispiele (Mustersätzen) muß die grammatische Regel auf inductivem Wege entwickelt werden.

„Es handelt sich darum, daß der Schüler aus den vorgeführten sprachlichen Erscheinungen die allgemeine Erscheinungsform, aus den Beispielen die Regel, das Gesetz erkennen lerne. Wir sagen: aus den Beispielen, nicht: dem Beispiel; denn wie eine Schwalbe noch keinen Sommer macht, wie sich aus einer Vorstellung noch kein Begriff, überhaupt aus einem Besondern, das unter ein Allgemeines fällt, nicht dies Allgemeine entwickeln läßt: so ist ein Beispiel noch nicht geeignet zur Entwickelung einer Regel. Dazu bedarf man vielmehr einer Reihe von sprachlichen Erscheinungen, einer Fülle von Beispielen, und zwar von solchen, die nach der in Frage kommenden Rücksicht gleichartig sein müssen, nach anderen Seiten aber möglichst mannigfaltig sein dürfen, um so den Blick des Schülers sofort auf den Vergleichungspunkt zu lenken und ihn das Gesetz ohne Umwege finden zu lassen.“ Hüttmann. — Der Anschluß an das Lesebuch hat auch hier fast unüberwindliche Schwierigkeiten, weil ein Lesestück, falls es nicht, wie Kellner es gethan hat, der Regel zu Liebe gemacht ist, selten eine Reihe gleichartiger Erscheinungen darbietet, und weil es diese durch andere Dinge trennt, so daß die Aufmerksamkeit der Schüler zersplittert wird.

c. Die entwickelten Regeln und Gesetze werden eingeprägt und sogleich an anderen Sprachstoffen geübt; denn theoretische Kenntniß der Grammatik ohne Uebung ist eine Blüthe ohne Frucht. Darum ist eine Reihe von passenden Uebungsaufgaben in angemessener Stufenfolge und Anzahl als wesentliches Stück des grammatischen Unterrichts nothwendig, so daß Vorführung und Betrachtung des Sprachstoffes, Entwickelung und Aneignung der Gesetze und Regeln und Uebung derselben an ähnlichen Sprachstoffen in jeder Stunde eintreten müssen.

Auch in dieser Hinsicht bietet das Lesebuch nicht hinreichend geordnetes und geeignetes Uebungsmaterial, sondern es muß anderweitig beschafft werden.

d. Die gewonnene grammatische Einsicht ist immer bei der Auslegung des Lesebuchs zu benutzen und anzuwenden, um mit ihrer Hülfe tiefer in das Verständniß der Stücke einzudringen. Auch kann ab und zu ein Lesestück grammatisch zergliedert werden. Durch diese Anwendung auf das Lesebuch wird in den Schülern das Bewußtsein geweckt: „Nicht die Grammatiker, sondern die Klassiker sind in Sachen der Sprache die oberste Autorität.“

Palmer, Evang. Pädagogik. 2. Aufl. S. 610 ff. *Jütting, Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. 4. Aufl. 1870. Leipzig, Voltening. Einleitung. In Betreff der grammatischen Terminologie dürfte wenigstens auf den Oberstufen mehrklassiger Schulen die lateinische der deutschen, vielgestaltigen vorzuziehen sein.

Unter den vielen Grammatiken empfehlen sich für Lehrer: Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. Nördlingen, Beck. Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten. Berlin, Schultze. Koch, Deutsche Grammatik. Jena, Mauke.

Hülfsmittel für den Unterricht: Bachmann, die Satz- und Wortlehre. Prag, Reichenecker. Berke, Volksthümlich praktischer Sprachunterricht.

Neuhaldensleben, Eyraud. Bobri, Zweck, Ziel und Behandlungsweise des Sprachunterrichts in den Volksschulen. Wiesensteig, Schmid. Dietlein, Der Sprachschüler. Wittenberg, Herrosé. *Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Berlin, Schultze. Günther, Deutsches Sprachbuch. Berlin, Stubenrauch. Hermes, Unsere Muttersprache in den Grundzügen. Berlin, Guttentag. Th. Heuer, Erstes Sprach- und Aufgabenbuch für den Unterricht in der Grammatik 2c. Lauterberg a. Harz. 1875. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig, Klinckhardt. *Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. 5. Aufl. Stade, Schaumburg. Jahn, Lehrbuch der deutschen Sprache. Hannover, Helwing. *Jütting, Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. I. und II. Band. Leipzig, Siegismund und Volkening. *Kehr, Schülerbuch. Gotha, Thienemann. Leyde, Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Königsberg, Thiele. *Lüben, Ergebnisse des grammatikalischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Leipzig, Brandstetter. Lutz, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Wiesensteig, Schmid. Metger, Deutsche Satz- und Interpunktionslehre. Emden, Haynel. *Panitz, Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik. Leipzig, Klinckhardt. Richter, Die Behandlung des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin. Riecke, Das Nöthigste aus der deutschen Sprachlehre. Stuttgart, Lindemann. Schmidt, Die deutsche Satzlehre. Berlin, Schröder. O. Schulz, Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Berlin, Nicolai. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Wien, Markgraf und Müller. *Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht. Leipzig, Brandstetter. *Wetzel, Grundriß der deutschen Grammatik. Berlin, Stubenrauch.

§ 36.

E. Die deutschen Aufsätze (die schriftliche Uebung).

1) „Erst in der freien Rede und der schriftlichen Ausarbeitung liegt der Beweis der vollen Herrschaft über die Sprache und des selbständigen Denkens in ihr, zu denen es kommen soll“ (Waitz). „An der Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdruck hat man den sichersten Maßstab für die Zweckmäßigkeit des ertheilten Sprachunterrichts“ (Kellner). „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schüler“ (Eisenlohr). „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbare Weise thätig“ (Herder).

In diesen Aussprüchen ist der Zweck und der Nutzen der deutschen Aufsätze klar dargestellt. Ihre Nothwendigkeit ergibt sich aus der Aufgabe des Sprachunterrichts, welcher Sprachverständniß und Sprachfertigkeit im Reden und Schreiben gewähren soll. Das Letztere wird aber besonders durch die Aufsätze erreicht, welche zugleich, da sie sich von dem übrigen Sprachunterricht nicht isoliren dürfen, das Sprachverständniß fördern. Wie aber der Sprachunterricht im Allgemeinen, da er nicht von dem Sachunterricht sich isolirt, zugleich den Unterricht in den anderen Gegenständen fördert und der allgemeinen Bildung dient, so ist auch der Nutzen der schriftlichen Aufsätze nicht allein auf dem Gebiete der Sprache zu suchen. a. Sie sind eine praktische Schule der Logik; denn sie bringen dadurch, daß sie den Schüler nöthigen, vor dem Niederschreiben den Stoff

sich deutlicher zu machen, Licht und Ordnung in sein Denken. b. Sie gewöhnen den Schüler an geistiges Arbeiten, an Selbstthätigkeit und Ausdauer, denn sie erfordern geistige Sammlung und Anstrengung. c. Sie befestigen und erweitern durch die schriftliche selbständige Bearbeitung die Kenntnisse des Schülers auf verschiedenen Gebieten. d. Sie bereiten die Schüler unmittelbar auf den späteren schriftlichen Verkehr des Lebens vor. Es ist dabei nothwendig, daß nach Zweck und Bedeutung die verschiedenen Darstellungen an Beispielen entwickelt und dann erst zur Nachahmung aufgegeben werden, daß also z. B. aus dem Zweck der Quittung, des Briefes &c. sich die nothwendigen Eigenthümlichkeiten von selbst ergeben. Leider wird dies öfter versäumt.

2) Die Aufsatzübungen lehnen sich an den übrigen Sprachunterricht, an Grammatik und Lesebuch, dem die Stilmuster entnommen werden, in ihrem Inhalte an den übrigen Unterricht an, lassen aber auch das übrige Leben des Kindes nicht unberücksichtigt. In ihrer Aufeinanderfolge dürfen nicht die verschiedenen Stilformen durch einander geworfen werden, sondern die Aufgaben sind mit Berücksichtigung der Forderung: Vom Leichten zum Schweren! etwa in folgender Reihenfolge zu geben: Beschreibungen, Erzählungen, Schilderungen, Begriffe, Begriffsentwickelungen, Charakterschilderungen.

A. Vorbereitungsstufe.

a. Genaues Abschreiben einzelner gelesener Sätze und ganzer Lesestücke wird vielfach geübt. b. Aufschreiben von vorgesprochenen Sätzen und Lesestücken, welche vorher abgeschrieben sind. Erstes Dictatschreiben. c. Aufschreiben memorirter Sätze und Lesestücke, mit denen die beiden ersten Uebungen schon vorgenommen sind, aus dem Kopfe.

Als Vorübung auf allen Stufen fordert Diesterweg: „Sollen die Aufsatzübungen nicht isolirt dastehen, so müssen sie vor Allem vorbereitet oder begründet werden. Dies geschieht durch die Gewöhnung des Schülers an vollkommen (nicht halb oder zum Theil) richtiges und geläufiges Sprechen vom ersten Tage des Schulbesuches an durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch, durch Fertigkeit der mündlichen Rede, wie sie durch freies Erzählen, Auswendiglernen und Recitiren gewonnen wird, endlich durch Aneignung positiver Kenntnisse und eines Reichthums von Gedanken. Sind jene zwei Voraussetzungen wirklich vorhanden, und fehlt es nicht an jenen Vorbereitungen, dann, und nur dann ist der Grund gelegt zu den eigentlichen Aufsatzübungen. Sodann muß man unreifen Menschen, wie Kindern bis zum vierzehnten Lebensjahre, zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen. Dies geschieht: a. durch das Lesebuch, durch gründliche sach- und sprachliche Zergliederung der Lesestücke; b. durch die unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; c. durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird."

B. Stufe der Nachahmung in Stoff und Form.

a. Aufschreibung kleiner Erzählungen und Beschreibungen, welche in dem übrigen Unterrichte festgelegt sind. b. Einfache Wiedergabe einer nur mehrmals vorgelesenen oder erzählten kleinen Geschichte. c. Beschreibung eines nur einmal durchgesprochenen Gegenstandes mit möglichstem Anschluß an des Lehrers Durchnahme.

C. Stufe der Nachahmung in Stoff und Verwandlung oder Erfindung der Form.

a. Grammatische Umformung: Verwandlung der Einheit in die Mehrzahl, Veränderung der Personen, Veränderung der Zeiten, Verwandlung der indirecten in die directe Rede ꝛc. b. Stilistische Umänderung: Umformung der Poesie in Prosa, Verkürzung und Verlängerung des Stückes, Verwandlung eines Gesprächs in eine Erzählung, Beschreibung in Briefform ꝛc., Bearbeitung eines Stoffes auf Grundlage mehrerer Lesestücke, Bearbeitung einer Aufgabe aus dem Realunterrichte, bei welcher in der Form ein unmittelbarer Anschluß an das Lesebuch nicht möglich ist ꝛc.

D. Stufe der Nachahmung in der Form und der Erfindung des Stoffes.

a. Die Stilmuster enthält das Lesebuch. Sie werden vorher genau besprochen, wobei für die Nachahmung sowohl auf den sprachrichtigen, wohllautenden und geordneten Ausdruck, aber auch auf die Anordnung der Gedanken, die Verbindung derselben zu kleinen Gruppen und dieser zu einem zusammenhängenden Ganzen, geachtet wird. Nach dieser Besprechung zeigt der Lehrer an einem dem Musterstücke entsprechenden Thema, wie man Gedanken auffindet oder entwickelt, dieselben planmäßig ordnet und zusammenhängend darstellt. Eine Arbeit wird von Lehrern und Schülern gemeinschaftlich gemacht, dann werden ähnliche für die häusliche Arbeit aufgegeben. Stoff bietet der gesammte Unterricht, Naturerscheinungen, der Wohnort und seine Umgebung, die Begebenheiten des täglichen Lebens, Erlebnisse der Kinder ꝛc., Geschäftsaufsätze. b. Arbeiten nach ausgeführterer, später kürzerer Disposition.

E. Stufe freier Bewegung in Stoff und Form.

Auch für diese Stufe gilt das Wort Kehr's: „Der Aufsatz wird als ein Gebäude betrachtet. Der Lehrer entwirft, als der Baumeister dazu, den Riß mit Klarheit und Festigkeit; ihm liegt die Pflicht ob, anzuordnen, wie und woher die Materialien zum Baue beschafft werden sollen; er, der Wächter der logischen Ordnung, ist als Bauführer so lange auf dem Bauplatze thätig, bis das Werk den Meister lobt. Er hat die Pflicht, das Unentwickelte zu entwickeln, das Undeutliche zu verdeutlichen, das Dunkele klar zu machen. Und dies Alles kann, ja muß in einer Weise geschehen, daß der Schüler in der That selbst zu bauen meint, und daß er frei über seinen Wissens- und Gedankenschatz verfügt und dadurch nach und nach auf eigene Füße gestellt wird." Themata, welche im Anschauungskreise der Kinder liegen, bieten Schule und Leben genug, man denke nur mit Richter (Der Unterricht in der Muttersprache ꝛc. S. 118) an die Kreise der heimathlichen Ueberlieferung, der heimischen Sitte, die ein denkendes Durchdringen von Seiten der Schüler erfordern und sich deshalb zur Auswahl von Themen für freie Arbeiten besonders eignen, weil durch eine derartige Berücksichtigung dieser Kreise der Schüler sich mehr hineinleben wird in den Gedankenkreis, auf dem seine nationale Bildung beruht. Der Lehrer beachte immer, daß der Gegenstand einer schriftlichen Arbeit nicht nur im Anschauungskreise des Schülers, sondern ihm auch gemüthlich nahe liegen muß, dann wird er sich vor verschrobenen Themen hüten.

Folgende Sätze seien dem Lehrer Gesetze:

a. „Es darf nichts gearbeitet werden, was außerhalb des Erfahrungs- und Berufskreises der Schüler liegt.

b. Die leichtesten Arbeiten sind die besten.

c. Für den einfachen Gedanken des Kindes paßt das weite Faltenkleid künstlicher Satzgefüge und Perioden nicht." (Kehr.)

3) Der Lehrer corrigirt zu Hause mit farbiger Tinte jede Arbeit sorgfältig. Fehler, welche der Schüler hätte vermeiden können, werden nur unterstrichen, so daß sie der Schüler am Rande oder nach der Arbeit selbst verbessert, andere dagegen verbessert der Lehrer. Jede Arbeit wird mit einem kurzen Urtheile versehen, das ungünstige Urtheil kurz motivirt. Bei der Rückgabe der Arbeiten ist die Besprechung vorgekommener Fehler, welche dazu am besten in gewisse Gruppen gebracht werden, so einzurichten, daß alle Schüler der Klasse Nutzen davon haben.

Vielleicht ist dabei für die Volksschule zu hoch bei der schriftlichen und mündlichen Correctur auf das einzugehen, was Waitz sagt, Allg. Päd., S. 275: nämlich „für die Geschmacksbildung die sämmtlichen feineren Beziehungen verstehen und benutzen zu lehren, welche zwischen den verschiedenen Formen des Ausdrucks und dem darzustellenden Gedanken stattfinden. Es gehören dahin die verschiedenen Arten der weiteren Ausführung eines und desselben Hauptgedankens, die Wahl unter synonymen Wörtern, ähnlichen Wendungen, mehr oder weniger abgeschliffenen Bildern und deren Durchführung, die Aufmerksamkeit auf schwerfälligere oder leichtere Satzbildung, auf die gegenseitigen Verhältnisse der Satzglieder und deren Verknüpfungsweisen, die sorgfältige Entwickelung dessen, was durch die Mangelhaftigkeit der Form am Gedanken selbst dunkel geblieben, was nur unvollkommen angedeutet worden ist, anstatt deutlich und scharf herausgestellt zu werden, die verschiedenen Grade der Uebersichtlichkeit und Abrundung, deren die Form dem Gedanken entsprechend fähig ist, der Wohlklang oder Mißklang der Laute und die Verschiedenheit des Einflusses, den sie dadurch in ihrer Zusammenordnung auf die Bewegung des Gemüthes üben — überhaupt Alles, wodurch die gewählten Sprachformen auf den Gedankeninhalt selbst und auf dessen Aufnahme von Seiten der Anderen modificirend einzuwirken vermögen.“ Dagegen empfiehlt es sich, um das Sprachgefühl zu entwickeln und dem Schüler selbst eine gute Controle der schriftlichen Darstellung an die Hand zu geben, bei der mündlichen Correctur Einzelnes vorzulesen, damit auch das Ohr der Schüler die Härten der Darstellung empfindet und sie sich gewöhnen, wie Erwachsene ihre Arbeiten behufs einer nochmaligen Correctur sich laut vorzulesen, um vor der Reinschrift noch manchen Fehler zu unterdrücken. Die Förderung ist dabei eine gegenseitige. Das Ohr dringt auf Beseitigung mancher Härten, und wiederum werden durch das laute Lesen die Formen und Wendungen der Sprache dem Gedächtnisse geläufiger, und wird daher die Darstellung eine überhaupt gewandtere mündlich und schriftlich.

4) Man gebe öfter Arbeiten auf, man fordere aber nur Arbeiten von mäßigem Umfange, diese aber sorgfältig gearbeitet.

Jeder Lehrer aber denke für seinen Unterricht in der Muttersprache dem Worte L. Jahn's nach: „In seiner Muttersprache ehrt sich jedes Volk, in der Sprache Schatz ist die Urkunde seiner Bildungsgeschichte niedergelegt, hier waltet wie im Einzelnen das Sinnliche, Geistige, Sittliche. Ein Volk, das seine eigene Sprache verlernt, gibt sein Stimmrecht in der Menschheit auf und ist zur stummen Rolle auf der Völkerbühne verwiesen.“

Hülfsmittel: *Bormann, Methodische Anweisung zum Unterricht in den Stilübungen. Leipzig, H. Schultze. Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen. Berlin, Schultze. Fischer, Aufsatzlehre für Volks-

schulen. Langensalza, Greßler. Gollnisch, Die Aufsatzübungen in der Volksschule. Striegau, Hoffmann. Haersters und Hufschmidt, Sprach- und Stillübungsbuch. Elberfeld, Bädeker. *Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. 2. Aufl. Leipzig, Siegismund und Volkening. Junghänel und Scherz, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten für Mittelklassen. *Kehr, Materialien zur Uebung in mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücken für Volksschulen. Gotha, Thienemann. Kellner, Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke. *Th. Kriebitzsch, Vorschule der Literaturgeschichte. Berlin, Stubenrauch. *Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Paderborn, Schöningh. Lüben, Anleitung zur Anfertigung von Geschäfsaufsätzen. Leipzig, Brandstetter. Meißner, Der deutsche Aufsatz. Chur, Hitz. *Nienhaus, Stilübungen für Volks- und Fortbildungsschulen. Petermann, Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck. Rinne, Praktische Dispositionslehre. Stuttgart, Becher. *Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stil. Darmstadt, Diehl. Rudolph, Der deutsche Stil. Berlin, Nicolai. Scholz, Wort- und Gedanken-Stil ꝛc. Sommer, Praktische Aufsatzschule. Paderborn, Schöningh. 5. Aufl. Sommer, Hand- und Hülfsbuch im deutschen Aufsatze. Cöln, DuMont-Schauberg. Traut, Lehr- und Uebungsbuch des deutschen Stils. Wisseler, Sammlung vollständiger Entwürfe zu Aufsätzen. Soest, Schulbuchhandlung. Zeyneck, Grundzüge der deutschen Stilistik und Literaturgeschichte. Graz.

§ 37.

III. Der Gesangunterricht.

Vergl. Th. I, S. 337.

1) Der Gesangunterricht in der Volksschule gehört (vergl. oben S. 140) zum Sprachunterricht, denn „Singen mit Ausdruck und Lesen mit Betonung, rein und scharf articulirtes Sprechen und Gesang mit Verständniß der Texteswerte, Takt und Beobachtung der Scheidezeichen, lautes und doch nicht schreiendes Lesen und Gesang ohne Geschrei — das sind die Parallelen, deren Verwandtschaft und wechselweise sich bedingende Wirkung jeder leicht einsehen kann.“ (Kellner.) Aber der Gesang hat auch eine besondere Beziehung zu der Religion und zu den anderen Schulwissenschaften; er hat insbesondere eine große erziehliche Bedeutnng, deshalb rühmt Luther die reinigende, sühnende, heiligende Macht der Musik und nennt sie eine der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibt, und eine Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger macht. (Th. I, S. 146.) Der Gesang bildet den Geschmack und das Gemüth.

Goltzsch: „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Werth gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll. Der Gesangunterricht hat darin seinen eigenthümlichen hohen Werth, daß er das innere Leben zu so unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt, wie es durch Wort und Unterweisung, die stets eine Vermittelung durchs Denken voraussetzen, nie geschehen kann. Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzu-

reichend ein Verständniß seines innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gott verborgenen Lebens, eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeine des wichtigsten Mittels zur Darstellung dieses Lebens ermangeln."

2) Die verschiedenen Aufgaben des Gesangunterrichts sind folgende:

a. Er soll überhaupt den Gesang bilden. Wie Sprechen die Sprache, so bildet Singen den Gesang. Darum soll der Lehrer die Kinder alsbald zum Singen veranlassen, ihnen leichte, liebliche Lieder vorsingen; sie singen bald mit Lust nach. Es gilt hier nicht Vielerlei, sondern einige Lieder oft wiederholt, damit diese den Kindern ganz vertraut werden. Die Kinder, welche am liebsten dieselben bekannten und lieb gewordenen Lieder singen, weisen den richtigen Weg. Nur durch Wiederholung wird Fertigkeit erzeugt, werden Ohr und Stimme sicher, und bildet sich der schöne ausdrucksvolle Gesang, welcher als Grundlage des Kunstgesanges anzusehen ist.

b. Er soll das Gehör bilden. Die Kinder müssen dahin kommen, daß sie leicht und schnell ihnen vorgesungene oder zufällig gehörte Lieder und Melodien nachsingen können; das paßt für Kirche und Leben und wird dazu beitragen, daß unsere schönen Volksweisen nicht verloren gehen. Sie sollen auch den melodischen Tonfall gesprochener Rede verstehen und nachbilden lernen. Das geschieht, wenn das musikalische Gehör in sicherer Unterscheidung der Töne nach Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche geübt, der Stimmumfang erweitert und die Stimme in den Dienst des Ohres gestellt wird.

c. Er soll das Gefühl bilden. Dies geschieht dadurch, daß der Gesang in seiner unmittelbaren Vereinigung mit der Poesie Gefühle darstellt, in welche der Singende versetzt wird, und welche ihn nach den verschiedenen Gebieten, denen die Lieder angehören, in nähere Beziehung zur Natur, zur Gesellschaft, oder zu Gott bringen. Der Text der Lieder, welcher durch den Gesang lebendig wird, ist darum nicht gleichgültig. Für die Kinder ist nur das Beste gut genug. Der Text muß auch verstanden werden, wenn das Lied seine volle Wirkung auf das Gemüth des Kindes ausüben soll.

„Nehmen wir ein Waldlied, also ein Object aus der Natur. Nicht der Wald an und für sich, nicht die hundert und hundert Bäume, noch viel weniger die tausend und tausend Klafter Holz, die der Förster berechnet, sind der Inhalt des Liedes; sondern wir fassen den Wald als Kunstobject, als malerisches Original auf. Wir werden durch den kühlenden Schatten, durch den balsamischen Duft durch das Säuseln in den Wipfeln, durch den Gesang der Vögel sinnlich angeregt; es bemächtigt sich unser eine geheimnißvolle, feierliche Stimmung; die Gefühle gestalten sich nach und nach bestimmter: wir fühlen uns da frei vom Getriebe der Menschen, frei von den erkünstelten, beschränkenden Formeln der Gesellschaft; es wird uns wohl an der stillen Ruhestätte der Mutter Natur; wir fühlen Gottes Macht und Freundlichkeit in seinen Werken. Im Lied findet dies Alles seinen Ausdruck. Mächtig schallt es in den hochgewölbten Dom hinein. Nicht nur körperlich erfrischt, auch geistig gehoben, mit bis zu edlem Entschluß gesteigertem Ge-

müthe nehmen wir vom Walde Abschied und kehren ins Alltagsleben zurück. Nicht nur Genuß, nicht nur Waldluft oder ein bestimmtes edles Gefühl sind der Inhalt des Liedes, sondern ein ganzes geistiges Erlebniß des ganzen Menschen. Wer hat Mendelssohn's „Jägers Abschied vom Walde" gesungen und dieses Alles nicht miterlebt." (Held.)

d. Der Gesang soll den übrigen Unterricht beleben.

„Wäre es nicht menschlich-schön, wenn der Lehrer die Fülle der Gefühle, welche er durch den Religionsunterricht zu wecken verstanden, auch in den Religionsstunden selbst mit seinen Kindern durch ein Lied ausströmen ließe, wenn er den zum Fenster hineinäugelnden Frühling mit einem Liedchen begrüßte, ein vaterländisches Fest, eine Geschichtserzählung dadurch weihte, oder kirchliche Zeiten mit frommen Gesängen auch in der Schule feierte? Dann wüßten die Kleinen eher, warum sie das Singen lernen, und begriffen, wozu man es brauchen muß." (Kellner.)

e. Der Gesang soll für das künftige Leben gelernt werden. Er muß darum solche Lieder wählen, die mit ernstem Klange in der Kirche und mit fröhlichem Schalle in Busch und Feld gesungen werden können. An solchen Liedern, nicht aber an kindischen und nüchternen Schulliedern erzeugt sich die Sangeslust fürs Leben, so daß der Schüler seinen Seelenstimmungen in den verschiedenen Lagen des Lebens durch ein einfaches Volkslied oder einen Choral Ausdruck geben lernt, um sich dadurch gemüthlich angeregt oder religiös gehoben zu fühlen.

W. Kothe: „Das Endziel alles Gesanges in der Volksschule besteht darin, daß die Schüler bei ihrem Abgang einen Schatz der schönsten und besten volksthümlichen Lieder mit ins Leben hinübernehmen, daß durch den Gesang das religiöse und patriotische Gefühl der Kinder rege gemacht, der Sinn für das Schöne geweckt und überhaupt die Bildung und Veredelung des Gemüths gefördert werde." — „Darum Anwendung gut geübter Gesänge überall da, wo im Schul- und kirchlichen Leben sich passende Gelegenheit bietet."

3) Den Lehrstoff bilden a. Choräle, b. Volkslieder, c. Elementarübungen; Kunstlieder sind für die Schule zu schwer.

a. Durch die Choräle schließt sich der Gesang an den Religionsunterricht an. Das geistliche Lied ist es besonders, das Haus und Volk aufbaut, denn die Seele des Chorals ist die Andacht, die unbedingte Hingabe des Gemüths an Gott. Die größte Einfachheit ist hier die höchste Kunst. Darum können Kinder den Choral vollkommen gut singen lernen, so daß er besonders für die Schule sich eignet. Die Auswahl und Reihenfolge ist von der Schwierigkeit der Melodien, der Durchnahme der Texte, von der Verwendung in den Schulandachten und von kirchlichen Zwecken abhängig. Etwa vierzig Melodien genügen.

b. Das Volkslied ist gleichfalls wegen seiner einfachen Schönheit für die Volksschule besonders geeignet. Es lehrt zugleich den besten Inhalt des Volkslebens kennen.

„Was das Volk mit regem Gemüthsantheil an Ereignissen erlebt oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die

Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemüths — das ist der Grundinhalt des Volksliedes." (A. B. Marx.) „Gerade das Volkslied zeigt den Höhegrad des Kraftgefühls, der Bravheit und Tüchtigkeit eines Volkes an. Das deutsche Volkslied, selbst bis herab auf den letzten Krieg mit Frankreich, ist weit erhaben über das französische; und von Napoleon I. gilt ja ganz eigentlich, daß Deutschlands Lieder ihn zu Tode gesungen (Schenkendorf, Arndt, Körner)." (Böhl.)

Selbstverständlich paßt aus dem reichen Liederschatze unseres Volkes nicht jedes Volkslied in die Schule. Grundsatz für die Auswahl muß sein: „Von dem Guten das Beste!" Der Text muß poetisch die edelsten Gefühle des Volkes aussprechen in einer auch den Kindern zugänglichen Weise; Natur und Vaterlandsliebe stehen daher oben an, und die Melodie muß tadellos sein, daß sich Poesie und Musik entsprechen, daneben darf sie nicht zu lang sein und in Bezug auf Tonumfang und Rhythmus nicht zu erhebliche Schwierigkeiten bieten. Durch eine umsichtige Auswahl guter Lieder kann die Schule am besten den Volksgesang heben und veredeln und unsauberen Liedern den Boden entziehen; sie muß aber Text und Melodie durch wiederholtes Auswendigsingen für alle Zeiten dem Gedächtniß einprägen, so daß die Lieder gleichsam in Fleisch und Blut des Schülers übergehen.

Die Auswahl erfolgt in der Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren. Wichtige Vorkommnisse im Schulleben (Schul- und patriotische Feste), die Rücksicht auf die Jahreszeiten u. s. w. rechtfertigen indeß mancherlei Abweichungen.

c. Die Elementarübungen sind wie die Grammatik in der Volksschule nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke. Sie müssen also so weit getrieben werden, als sie zum guten Gesange erforderlich sind. Sie sind theils melodische, um die Reinheit, Höhe und Tiefe des Tons zu schulen, theils rhythmische, um Länge und Kürze der Töne recht treffen zu lehren, theils dynamische Uebungen, um den richtigen Ausdruck in Schwäche und Stärke zu erzielen. Sie nehmen nach Hentschel auf allen Stufen ungefähr den dritten Theil der Gesangstunde ein. Bei einzelnen Stücken, die Stellen enthalten, deren Ausführung auf der Gesangstufe, auf welcher die Schüler stehen, Schwierigkeiten machen, treten Vorübungen ein, welche dazu dienen, das leichtere Einprägen und Wiedergeben der betreffenden Stelle zu vermitteln.

W. Kothe: „Da der Gesang die Sprache zur Grundlage hat, ja selbst als eine veredelte Sprache angesehen werden kann, so dienen die ersten Sprachstunden mit ihren Uebungen zur Erzielung einer möglichst treuen Wiedergabe lautrein vorgesprochener Selbst- und Mitlaute, Wörter und Sätze zugleich ungesucht — und dem Schüler unbewußt — allgemein gesanglichen Zwecken."

d. Das Kunstlied, sei es Sologesang, sei es mehrstimmig, ist für die Volksschule zu schwer. Ein- und zweistimmige Volkslieder tragen das wahre Gepräge eines Schulliedes. Der zweistimmige Kindergesang ist für die Schule die natürliche Mehrstimmigkeit, denn das Kind, das Volk überhaupt, hat eine natürliche Freude am Secundiren; dagegen sind drei- oder vierstimmige Sätze wegen ihres strengeren Baues meist zu schwer.

*R. Lange, Winke für Gesanglehrer in Volksschulen: „Man hört von der Dreistimmigkeit sprechen, ausgeführt von drei Kinderstimmen. Auch enthalten viele Gesanghefte für Volksschulen dreistimmige Lieder. Wer den dreistimmigen Kindergesang einführen will, mag Folgendes bedenken: 1) Es ist schwer, die dritte, tiefe Stimme zu besetzen, da den Kindern meist die nöthige Tiefe fehlt. 2) Die Wirkung dieser dritten Stimme ist wegen Schwäche meist nur eine dürftige. 3) Man kann eine Stimme, die man wider ihre Natur nöthigt, tief zu singen, rein todt singen. 4) Es ist die Einübung eines dreistimmigen Liedes mit größeren Schwierigkeiten verbunden, als die Einübung eines zweistimmigen Gesanges. 5) Man frage sich, ob der Aufwand an Zeit und Mühe, den ein dreistimmiges Lied fordert, im Verhältniß zu dem gewonnenen Resultate steht. Man halte fest, daß die populärste Mehrstimmigkeit die Zweistimmigkeit ist. Nie singt das Volk aus sich selber drei- oder vierstimmig. Instinctiv sucht sich dasselbe eine zweite Stimme. Beiläufig sei noch gesagt, daß, wenn das Volk nicht von selbst eine zweite Stimme zu einem Liede findet, dasselbe nie Volkslied wird."

4) Die Frage, ob der Gesangunterricht in den Volksschulen blos das Gehör beanspruchen oder auch durch Zeichenschrift (Ziffern, Noten) fürs Auge unterstützt werden solle, ist verschieden beantwortet. Wir halten es, um den Kindern leichter zur Gesangfertigkeit zu verhelfen, für wünschenswerth, dieselben vom vierten Schuljahre ab in das Notenwesen in seiner einfachsten Gestalt einzuführen. Es ist diese Einführung aber nicht Selbstzweck, sondern nur ein Mittel, den Kindern die Auffassung und den Vortrag der Gesänge zu erleichtern, so daß das Singen als die Hauptsache stets diesen Anschauungscursus begleitet.

5) Folgende Regeln sind zu beachten:

a. Alle Gesangstexte sind vor Einübung der Melodie zum Verständniß zu bringen und einzuüben. Beim Sprechen derselben ist auf lautreinen und sinngemäßen Vortrag zu halten.

b. Auf allen Stufen ist auf Reinheit der Intonation, Richtigkeit der rhythmischen Darstellung (richtiges Tempo), Beobachtung des dynamischen Elements, Deutlichkeit der Aussprache und leichte Verbindung sämmtlicher Stücke zu schönem Gesange zu achten.

Dazu empfiehlt Brandt (Chorgesangschule): „1) Der singende Schüler stehe oder sitze gerade, lege die Schultern zurück und strecke die Brust vor, lege sie aber nie an die vordere Kante der Tafel. 2) Er öffne den Mund um Daumenbreite oder so, wie man a rein und hell ausspricht. 3) Er halte die Lippen nicht kreisförmig, sondern länglich; die Oberlippe lege sich sanft an die Oberzähne an. 4) Er lasse die Zunge ruhig gestreckt im Munde liegen. 5) Er nehme vor dem Tonangeben die richtige Mundstellung. 6) Um Tonreinheit zu erzielen, halte man im Schulzimmer auf gesunde und frische Luft, vermeide jedoch allen Zug. 7) Jeden Ton lasse man leise beginnen, gehörig halten und leise verklingen; dann wird das Singen mit voller Stimme nie in rohes Schreien ausarten können. 8) Bei steigenden Tonfolgen nimmt der Ton an Stärke zu, bei fallenden an Stärke ab. 9) Um Tonstärke und Tonfülle zu erzielen, lasse man längere Töne crescendo und decrescendo singen. 10) Der Schüler athme nicht mitten im Worte, sondern während der Pause, vor Noten größerer Geltung und nach zusammengehörigen Worten." W. Kothe: „Athme gut! Schlage den Ton gut an!

Sprich hell und deutlich aus! Dies sind die Haupt- und Fundamentalsätze der Gesanglehre. Gerade nach diesen Richtungen hin wird von Seiten der Schüler aber am meisten gefehlt. Die ungeregelte Athmung, das Unreinsingen, Schreien, Plärren, die fehlerhafte Aussprache, dies sind die Hauptfeinde, mit denen jede Schule zu kämpfen hat."

c. Als Mittel der Einübung gebrauche der Lehrer seine Stimme und die Violine.

d. Die Gesangsübungen dürfen nie bis zur Ermüdung der Kinder ausgedehnt werden.

e. Der Chorgesang wechselt mit dem Einzelgesange ab.

f. Die eingeübten Lieder müssen fort und fort wiederholt werden, damit Singfestigkeit und Singfertigkeit entstehe. Die Kinder müssen selbständig anfangen und singen können.

g. Bei anstrengenden Turnübungen und unmittelbar nach heftigem Laufen und Springen lasse man die Schüler nicht singen, ermahne sie auch, nach dem Singen nicht gleich zu trinken.

h. Halte beim Singen auf Fröhlichkeit, aber zugleich auf gute Disciplin. Sprich wenig, laß aber die Kinder dich fortwährend ansehen und auf jeden Wink achten.

Hülfsmittel: *Ballien, Liederschatz für Schule und Haus. *Brandt, Chorgesangschule. *Brähmig, Kleine praktische Gesangschule. *Brähmig, Liederstrauß. Leipzig, Merseburger. *Erk, Liederkranz, Singvöglein. Essen, Bädeker. Held, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Chur, L. Hitz. *Hentschel, Liederhain. Leipzig, Merseburger. John, Der Gesangunterricht nach Noten. W. Kothe, Kurzgefaßter Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichts in der Volksschule. Braunsberg, E. Peter. 4. Aufl. 1870. *Lange, Winke für Gesanglehrer. Lange, Der deutsche Schulgesang seit funfzig Jahren. Berlin, J. Springer. Lehmann, Grundzüge zur methodischen Behandlung des Gesangunterrichts. Langensalza, Verlags-Comptoir. Richter, Anweisung zum Gesangunterricht in der Volksschule. Essen, Bädeker. Rüegg, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Horga, C. Weiß. *Sering, Der Elementar-Gesangunterricht. Gütersloh, Bertelsmann. Weber, Anleitung zum rationellen Gesangunterricht in der Volksschule. St. Gallen, Huber. Widmann, Elementar-Cursus der Gesanglehre. Leipzig, Merseburger. 1866.

§ 38.

IV. Der Geschichtsunterricht.

Vergl. Th. II., S. 140, Psalm 78, 2—4; Luther, Th. I., S. 135 und Th. I., S. 336.

1) Die Geschichte erzählt die Entwickelung des Menschengeschlechts von den alten Zeiten bis auf die Gegenwart, wie Alles das, was ist, geworden ist, so daß sie uns unsere Stellung in der Entwickelung (speciell unseres Volkes) begreifen lehrt und anweist, uns die Erfahrungen der Vergangenheit in rechter Weise für die Zukunft benutzen lehrt und die Errungenschaften unseres Volkes und der Menschheit als geistiges

Erbe zu höherer Verwerthung überliefert. Sie verknüpft nicht nur die Gegenwart mit der Vergangenheit, aus der sie geworden ist, sondern macht auch, indem sie zeigt, daß von dem Verhalten der Einzelnen Wohl oder Wehe eines Volkes mit abhängt, den einzelnen Volksgenossen weise und bedachtsam in seinem Thun.

2) Cicero sagt: „Die Geschichte erleuchtet den Verstand, veredelt das Herz, spornt den Willen und lenkt ihn auf schöne Ziele." In der That bildet die Geschichte den ganzen Menschen, sie kräftigt das Gedächtniß, indem sie dasselbe nöthigt, historische Thatsachen, Namen, Zahlen und Umstände, Ursachen und Folgen zu behalten und erfüllt es so mit Wissensmaterial, sie bereichert durch anschauliche Schilderung die Phantasie, sie leitet zu verständigen Urtheilen an, sie bildet das Gemüth, indem das Kind an dem Schönen und Großen sich freut, dem Bösen sich abneigt, fördert die sittlich religiöse Bildung, indem sie Gottes Walten erkennen läßt (Apostelgesch. 17, 26. 27), und stärkt den Willen, indem sie durch gewaltige Menschen ermunternd, warnend und strafend zu uns redet.

„An den Vorbildern edler Selbverleugnung, hingebender Treue, unerschütterlicher Wahrheitsliebe, treuherziger Biederkeit und christlicher Großmuth soll unsere Jugend sich erwärmen. Das Auge des frischen Knaben soll in heiliger Entrüstung aufblitzen, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird. Seine Faust soll sich ballen, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird. Mit einem Worte: unsere Jugend soll an der Geschichte sittlich groß wachsen. Die Geschichte soll den Charakter stählen. — Das ist das Beste der Geschichte, daß der Schüler an den scharf ausgeprägten Geschichtsgestalten der Menschheit sich mit Begeisterung emporrankt, gleich jenen Heldengestalten mit eiserner Consequenz edle Ziele zu erstreben sucht und sich nicht täuschen und wiegen läßt von dem Winde wechselnder Tagesmeinungen. Das ist das Höchste in der Geschichte, daß der Schüler die Kraft hervorragender Naturen, welche mit fester Hand das Gepräge ganzer Zeiten bestimmt haben, in sich überströmen läßt. „Muth macht Muth", sagt Plato. In unserer Zeit, in welcher die riesige Selbstsucht alle Fugen der sittlichen Gesellschaft zu zertrümmern droht, thut mehr denn je eine stramme feste Charakterbildung noth." (Kehr.)

Die Geschichte verschafft uns Einsicht in die Verhältnisse der Gegenwart und läßt uns die Zukunft wie in einem Spiegel schauen oder doch ahnen. Dadurch setzt sie uns in den Stand, die öffentlichen Verhältnisse ruhig zu beurtheilen, und bewahrt vor politischer Schwärmerei, die stets aus Mangel an Geschichtskenntniß entspringt. Diese geschichtliche Bildung (geschichtlichen Sinn) erzeugt auch die vaterländische Geschichte, welche hauptsächlich in der Volksschule getrieben wird, indem sie uns unsere Vorfahren, unsere Heimath und die Verhältnisse und Zustände derselben kennen lehrt, so daß wir einsehen, wie sich aus jenen die jetzige Gestaltung unseres Vaterlandes entwickelt hat, so daß wir Achtung vor dem bewährten Alten und Verständniß für die neuen Aufgaben gewinnen. Sie erzeugt die Pietät, welche, weil sie erkannt hat, daß der Völker Geschick in Gottes Hand steht und Gerechtigkeit ein Volk erhöht, aber die Sünde der Leute Verderben ist, in rechter Treue der Väter Erbe bewahrt und der Völker Ordnung nicht muthwillig zer-

stört, sondern mit heiliger Scheu weiterbildet. Sie gründet und belebt die Vaterlandsliebe, den Patriotismus, welcher sich berufen fühlt, als Genosse eines Volkes dem gemeinsamen Wohle des Vaterlandes zu dienen, nicht nur von dessen Segnungen zu zehren, sondern sie auch selbstverleugnend zu schützen und zu vermehren.

Vergl. über die Bedeutung der Geschichte Waitz, Allg. Päd., S. 226 ff.

3) Wenn aber der Geschichtsunterricht diese Frucht schaffen soll, so darf er weder Anekdoten-Krämerei, noch bloße dürre Aufzählung von Namen, Zahlen, Kriegen und Landerwerbungen sein, sondern er muß das Leben und die innere Entwickelung hervorheben, dabei aber in der Auswahl die Entwickelung des Kindes berücksichtigen. Dürrer Notizenkram ist unfähig, Gesinnung und Leben zu wirken, weil er selbst kein Leben in sich hat. Das Kind verlangt Thatsachen, aber solche, die anschaulich dargestellt, und Personen, die lebendig geschildert werden. Mit Zahlen sei man sehr sparsam. Es ist keine Frage, daß für die Anschauung der Kinder die älteste Geschichte der Griechen und Römer eben so nahe liegt, als die der alten Deutschen, aber die Rücksicht auf die Kürze der Schulzeit gestattet nur ein vorübergehendes Eingehen auf jene Völker (in der biblischen Geschichte), so daß vorzugsweise die vaterländische Geschichte zu behandeln ist. Sie muß der Deutschen Heldenthaten in Krieg und Frieden, das Wachsthum des Volkes auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, in Wissenschaft und Kunst, Handel und Wandel, Zeiten der Erniedrigung und der Erhebung in lebendigen Bildern vorführen. „Ein Jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet.“ (Goethe, Iphigenie auf Tauris. 2. Aufz. 1. Auftr.) Die Geschichte hat, obgleich die Mädchen auch lebhaftes Interesse für die Heldenthaten und kühnen Unternehmungen hervorragender Männer, ihre Charakterstärke und Geistesgröße haben und an ihnen mit erstarken sollen, doch auch edle Frauen zu berücksichtigen, die seelenstark und christlich fromm gewesen sind, oder einen wohlthätigen Einfluß auf die Erziehung ihrer großen Söhne ausgeübt haben. Die Mädchen sollen an ihnen Vorbilder weiblicher Tugenden haben, die Knaben Achtung vor der stillen Frauengröße gewinnen. Die Auswahl hat auch die engere Heimath (die Provinz) zu berücksichtigen, nur meine man nicht, daß nach dem Grundsatze: Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen, oder: Gehe vom Nahen zum Fernen! der Geschichtsunterricht mit dem Dorfe 2c. beginne, denn mein Dorf ist nicht mein Vaterland, bietet also auch nicht die hier geforderte Anschauung, es hat auch nicht eine Geschichte in dem Sinne, wie ein Volk oder ein Staat sie hat.

4) „Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld.“ (Herbart.) Wir müssen daher fragen: Wie ist die Geschichte in der Volksschule zu behandeln?

Man redet von biographischer, ethnographischer und synchronistischer Methode. Für die Volksschule eignet sich besonders die Biographie, welche in der Lebensgeschichte einer Person immer ein

Stück Volksgeschichte veranschaulicht, aber an einzelnen Stellen treten in synchronistischer Weise innerhalb unseres Volkes auch mehrere Personen aus verschiedenen Lebensgebieten neben einander, um den Kindern einen lebensvollen Eindruck in die Zustände einer Zeit zu geben. Die Lebensbilder werden in chronologisch progressiver Weise gegeben, doch so, daß nur die Hauptmomente der vaterländischen Geschichte älterer Zeit berücksichtigt werden, damit die neuere Zeit ausführlicher behandelt werden kann. Die pragmatische Methode, welche die geschichtlichen Thatsachen aus den ihnen zu Grunde liegenden Ursachen zu begreifen sucht, den Beweggründen, welche geschichtliche Personen zum Handeln veranlassen, nachspürt, die Folgen der Ereignisse nach allen Seiten zu zeichnen und aus ihnen die Ursachen neuer Verwickelungen nachzuweisen sucht, ist für die Volksschule zu schwer, auch verleitet sie in der vaterländischen Geschichte zu sogenannten loyalen, oft sentimentalen Redensarten oder Sophistereien, welche das Verkehrte zu bemänteln suchen und dadurch der Wahrheit der Geschichte Eintrag thun. Wahrheit ist für die Geschichte oberster Grundsatz.

„O ihr Mückenseiger, die ihr dem Volke nicht so viel Kraft und Tüchtigkeit zutraut, seinen Vorfahren, und sei es dem Könige, einen Irrthum, einen Fehler zu vergeben in der heiligen Liebe; und die ihr nicht ahnet und kennet die Rache, die der absichtlichen Täuschung in der Erziehung die spätere nothwendig werdende Enttäuschung bereitet! Völker und Könige sündigen; aber daß unser Volk auch die Buße und des Glaubens Kraft immerdar gekannt hat, das sollt ihr das jetzige und künftige Geschlecht in aller Wahrheit und Einfalt und Liebe lehren." F. Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. 2. Aufl. Koblenz, Bädeker. 1842.

Die pragmatische Methode verleitet aber auch zu der raisonnirenden und moralisirenden Weise, welche, indem sie an des Dichters Wort: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht" denkt, Gottes strafenden Arm allerwege entdecken und ausnutzen will, dabei langes Raisonnement über die Geschichte gibt, welches die Kinder an leichtfertiges Ab- und Verurtheilen gewöhnt und den göttlichen Weltplan haarklein bloslegen will, obgleich das die Kinder nicht verstehen. Der Lehrer weise nur da auf Gottes Segen und Strafgericht hin, wo solches ungesucht in die Augen springt und wirklich ergiebige Ausbeute gewährt.

„Indem die Weltgeschichte zeigt, wie schnell und wider alles Vermuthen oft eine Riesenmacht gebrochen, ein hochfahrender Gewalthaber entwaffnet, ein Netz, das über die Welt geworfen war, zerrissen, noch mehr, wie oft diejenigen, die an der Menschheit gefrevelt haben, hingerafft und ihre Geschlechter ausgerottet werden, verkündigt sie den starken eifrigen Gott, der den Uebermuth niederwirft und die Missethat heimsucht bis ins vierte Glied." (Fr. v. Roth.)

Die gruppirende Methode, nach welcher Dr. Fr. Haupt in seiner „Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung" in Gruppen, welche von dem Nächsten, dem häuslichen Kreise, beginnen, verwandte geschichtliche Darstellungen aus verschiedenen Zeiten zur Erläuterung des häuslichen, dann des geselligen Lebens, des Vaterlandes, der Staatseinrichtungen 2c. zusammen-

stellt, ist in der Volksschule nicht durchgängig anwendbar, doch kann man z. B. an der Hansa und dem Zollverein den deutschen Handel erläutern. Ebenso gruppiren sich staatliche und kirchliche Verhältnisse, Volkszustände rc. um würdige Repräsentanten von bedeutender politischer, kirchlicher, volksthümlicher, wissenschaftlicher oder künstlerischer Bedeutung, da sonst dergleichen Schilderungen den Kindern sonst nichts Concretes, Individuelles bieten. Es ist bei der Zeichnung solcher Persönlichkeiten auf Erziehung, Familienverhältnisse, Lebensgang, Zeitverhältnisse rc. zu sehen. So entsteht innerhalb des chronologischen Ganges, aber in anderer Weise, als Haupt es will, ein Gruppenbild von nicht geringer Wirkung.

Stiehl in seiner erwähnten Schrift und in den Regulativen will den Geschichtsstoff um die vaterländischen Gedenktage gruppiren; allein es wird dadurch der chronologische Gang gehindert, mancher Monat mit Geschichtsstoff überhäuft, und es geht, wenn der Geschichtsstoff abgefragt und eingeprägt wird, das Moment der Feier verloren. Die Gedenktage sind schön und gut zur Belebung des Patriotismus, aber neben ihnen muß ein geordneter Geschichtsunterricht hergehen.

Andere haben gemeint, man müsse die Geschichte an die Geographie anschließen. Sie stützen sich auf Schleiermacher's Wort: „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als nothwendig dar." Es ist allerdings wahr, daß uns eine Geschichte nur halb bekannt ist, wenn wir ihren Schauplatz uns nicht vorstellen können, daß auch die Vorstellung einer Gegend an Lebendigkeit gewinnt, wenn wir eine Begebenheit kennen, die sich daselbst zutrug: das fordert aber nur, daß wir bei der Geschichte auf die Geographie Rücksicht nehmen, z. B. den Schauplatz der Begebenheit durch die Karte, welche im Geschichtsunterrichte nicht fehlen darf, und charakteristische Schilderung hervorheben, und daß man beim geographischen Unterrichte die an einem Orte geschehenen geschichtlichen Ereignisse zur Belebung berücksichtigt. Beide Unterrichtsfächer gehen aber den ihrer eigenen Natur angemessenen Lehrgang.

*C. Ritter, Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschaft in der „Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie". Berlin, Reimer. 1852. S. 152 ff. *H. Kiepert, Historische Wandkarte der alten Welt, Palästina's, Alt-Griechenlands, Alt-Italiens, des römischen Reichs. Berlin, Reimer. L. Holle, Schul-Wandatlas der alten Geschichte. Wolfenbüttel. *K. Spruner und Bretschneider, Hist.-geograph. Wandatlas in 10 Karten. Gotha, Perthes. *Historische Wandkarte von Preußen von Fix. H. Kiepert, Historisch-geographischer Handatlas der alten Weltgeschichte. Dr. C. Spruner, Hist.-geogr. Schulatlas. Völter, Hist.-geogr. Schulatlas. Ißleib und Rietschul, hist.-geogr. Schulatlas. Gera.

Der Lehrgang der Geschichte gibt also Biographien in chronologischer Reihenfolge, hier und da Gruppen von gleichzeitigen Personen zur anschaulichen Schilderung von hervorragenden Zeiten oder Veranschaulichung von Zeitverhältnissen an hervorragenden Personen, und benutzt die Geographie als Hülfsmittel.

5) Geschichte muß erzählt werden in anschaulicher, kindlicher Weise, damit das Kind die neue Welt, welche sich ihm in der Geschichte erschließt, begreift. Der Erzähler muß für den Gegenstand erwärmt sein, denn nur was von Herzen kommt, das geht zu Herzen.

„Es ziemt der Behandlung der Geschichte ein heiliger Ernst, denn sie ist weder ein Kaleidoskop von merkwürdigen Personen und Zuständen, noch eine Polterkammer lustiger Anekdoten. Sie ist freilich oft genug so genommen worden, und wir finden daher eine ernste und eine leichtsinnige, eine ehrfurchtsvolle und eine frivole Auffassung neben einander. Wer aber ihr tieferes Verständniß erstrebt, kann schon durch sie selbst nur mit Achtung und Ehrfurcht vor ihr erfüllt werden. Und das darf nicht auf das Große und Ganze blos, sondern auch auf die einzelnen Partieen und scheinbar kleinlichen Begebenheiten sich erstrecken. Es gibt eine tändelnde Art, die Geschichte zu behandeln, auch das Merkwürdige und Interessante als etwas Gewöhnliches und Triviales darzustellen; in dieser Weise darf die Geschichte weder gelehrt noch gelernt werden. Es gibt eine spöttische Art, die alles Edle und Schöne herabzieht, den Adel sittlichen Strebens verkennt und den reinsten Bestrebungen unachtbare Motive unterlegt. Vielmehr gebührt auch den kleinsten Ereignissen, den unscheinbarsten Bemühungen, den verborgensten Anläßen und Beweggründen eine achtungsvolle Aufmerksamkeit; gerade diese sind oft von einer äußern Wichtigkeit, die kleinen Thatsachen sind oft viel tiefgreifender, als man sie sich denkt, und wer bis auf den Grund dieser vermeintlich geringfügigen Dinge sieht, wird nicht selten, wie in dem Tropfen Thau die majestätische Sonne, das milde Auge der ewigen Liebe und Allmacht daran zu erkennen im Stande sein.“ (Lübker.)

Manche Partien aus der Geschichte enthält das Lesebuch, welches dabei in Dienst genommen wird, doch läßt sich der gesammte Geschichtsunterricht nicht an das Lesebuch anschließen.

Man verflechte in geschickter Weise in die Erzählung bedeutsame Aussprüche, nationale Documente, wie des Königs Aufruf „An mein Volk ꝛc.“, und versuche es, an ihnen die Anschauung einer ganzen Zeit und des Vaterlandes Lage in ihr den Schülern aufzuschließen, indem man die Darstellung so ausmalt, daß sich das Kind in Umstände, Lage und Stimmung lebendig hineinversetzt fühlt, die Begebenheit gleichsam wie vor seinen Augen geschieht.

Man suche manche Geschichtspartien zu illustriren durch Volkslieder und vaterländische Dichtungen, in denen eine große Kraft für die Erziehung zum Patriotismus liegt, lasse sie memoriren und singen und benutze sie an vaterländischen Gedenktagen zur Schulfeier. An diesen Gedenktagen suche man durch Bilder, geschichtliche Erzählung, Declamation und Gesang das jugendliche Herz für die Heldenthaten zu erwärmen und zu gleichen Gesinnungen und Thaten zu begeistern. An solchen Tagen wird das geschichtliche Material nicht unterrichtlich behandelt, nicht abgefragt und eingeübt; es muß schon angeeignet sein, um sich gemüthlich hinein zur Feier vertiefen zu können.

Auch sonst sind historische Veranschaulichungsmittel, Bilder von Bauwerken, Personen, historische Bilder anzuwenden.

Die Bilder zur Geschichte von Langl, Wien bei Hölzel. Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht von Flinzer, Chemnitz bei Focke. Münchener Bilder-

bogen und andere Illustrationen. Luchs, Culturhistorische Wandtafeln in Lithographie. Breslau, W. G. Korn. 1875. (Vergl. S. 167, Anm.)

6) Die Geschichte wird nicht zur Unterhaltung erzählt, sie soll Eigenthum der Kinder werden, daß diese im Stande sind, die einzelnen Geschichten frei wiederzuerzählen und zu behalten. Darum wird der erzählte Geschichtsstoff schulmäßig behandelt, die einzelne Geschichte in Abschnitte zerlegt, abgefragt, erläutert, wieder erzählt und repetirt, damit der Schüler einen Schatz materiellen Wissens zur praktischen Verwendung mit ins Leben hinausnimmt. Hauptzahlen werden eingeprägt, damit das Wissen nicht chaotisch verschwimme, sondern chronologisch befestigt werde. Dazu dienen auch Repetitionen und die Rückblicke, welche am Schlusse den erarbeiteten Stoff kurz nach den Hauptsachen hervorheben. Immer ist das Ziel nicht äußeres, blendendes Wissen, sondern die Erziehung des ganzen Menschen zu Gottesfurcht, Charakterfestigkeit und Vaterlandsliebe, welche ans Vaterland, ans theure sich anschließt und es festhält mit ganzem Herzen.

Hülfsmittel: *Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. *Arndt, Die deutschen Frauen in dem Befreiungskriege. Halle, Waisenhaus. Backhaus, Leitfaden. Harburg, Elkan. Becker, Weltgeschichte. Leipzig, Dunker u. Humblot. *Becker, Erzählungen aus der alten Welt. Halle, Waisenhaus. *Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig, Westermann. Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte. Stuttgart, Schmidt. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Teubner. *Dittmar, Die Geschichte der Welt. Heidelberg, Winter. Dittmar, Deutsche Geschichte. Heidelberg, Winter. Düringsfeld, Das Buch denkwürdiger Frauen. Leipzig, Spamer. *Freitag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig, Hirzel. *Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit. Braunschweig, Schwetschke und Sohn. *Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Leipzig, Brandstetter. Günther, Die Perserkriege nach Herodot. Halle, Waisenhaus. *Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. Berlin, Besser. *Häusser, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrich des Großen. Berlin, Weidmann. *Jahn, Die französische Revolution. Eisleben, Klöppel. *Kappe, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht. Freiburg, Wagner. Kohlrausch, F., Deutsche Geschichte. 16. Aufl., bearbeitet von W. Kantzler. Hannover, Hahn. 1875. Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. Desselben Die Weltgeschichte in Gedichten. *Maukisch, Germania. Desselben Teutonia. Berlin, Winkelmann. *Merz, Christliche Frauenbilder. Stuttgart, Steinkopf. Müller, Geschichte des deutschen Volkes. Berlin, Vahlen. *Müller, Preußens Ehrenspiegel. Berlin, Gebauer. *Mürdter, Deutsche Kaiserbilder. Stuttgart, Steinkopf. *Nibuhr, Heroensagen. Gotha, Perthes. *Noesselt, Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Desselben Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. *Oeser, Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. Leipzig, Brandstetter. Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte. Stuttgart, Belser. *Prange, Der Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Brandstetter. *Schmidt, Geschichte der Freiheitskriege. Berlin, Lobeck. *F. Schmidt, Der deutsche Krieg von 1866. Berlin, Kestner. *F. Schmidt, Der Franzosenkrieg. Berlin, Lobeck. *F. Schmidt, Die Weltgeschichte für Haus und Schule. Berlin, Goldschmidt.

*F. Schmidt, Preußens Geschichte in Wort und Bild. *Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. Gütersloh, Bertelsmann. Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien. Hildburghausen, Nonne. Spruner, Historisch-geographischer Schul-Atlas. *Stacke, Erzählungen aus der Geschichte. Oldenburg, Stolting. Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Koblenz, Bädeker. *Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographien. *Voigt, Geschichte Preußens. Berlin, Dümmler. Wagner, Rom. Desselben Hellas. Leipzig, Spamer. *Weber, Allgemeine Geschichte. Leipzig, Engelmann. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. Vergl. auch Ranke, Leo, Menzel, Schlosser, Droysen, Dunker &c.

§ 39.

V. Die Geographie.

Vergl. Th. I, S. 335.

1) Die Neuzeit zeichnet sich aus durch lebhaften Verkehr zwischen den Gliedern desselben Volkes, sowie zwischen verschiedenen Völkern und Ländern (Mission, Colonien, Auswanderungen &c.). Straßen, Eisenbahnen, Schifffahrt auf Strömen und Meeren, Post und Telegraph vermitteln den Verkehr zwischen den fernsten Ländern, und jede Zeitung bringt uns Nachrichten aus allen Gegenden der Erde, so daß zum Verständniß des Völkerverkehrs geographische Kenntnisse nothwendig sind. Das ist der praktische Nutzen der Geographie.

Die Beschreibung der Heimath, die Schilderung fremder Gegenden mit ihren Producten und Völkern reizt und fesselt die Aufmerksamkeit, diese Grundbedingung alles Lernens, regt den Geist an und versetzt ihn in Selbstthätigkeit. Unsere ganze Umgebung fordert uns zur Beobachtung auf, so daß der Unterricht in der Geographie die Beobachtung bildet. Das Gehörte beschäftigt und stärkt das Gedächtniß; das Angeschaute öffnet den Sinn für Naturschönheiten. Zugleich bietet die Geographie Hülfe für andere Unterrichtszweige, Naturgeschichte und Geschichte, macht die Entwickelung der Völker und deren Cultur begreiflich. Besonders bildet die neuere vergleichende Methode der Geographie durch die Erkenntniß der eigenthümlichen Verhältnisse die Phantasie, den Verstand und das Urtheil der Schüler, so daß sie dadurch auch auf dem speciellen Gebiete der Geographie praktischen Blick gewinnen für Landwirthschaft, Industrie und Handel &c., die in den geographischen Verhältnissen ihre Vorbedingungen haben. Die Betrachtung der Welträume in ihrer Herrlichkeit erweckt das Gefühl frommer Demuth vor der Majestät Gottes. Dies ist der formale und materiale Werth der Geographie als Schulfach.

„Ganz besonders wird das religiöse Gefühl ergriffen, wenn — wie es in der vergleichenden Erdkunde geschieht — die Wechselbeziehung der geographischen Objecte in den verschiedenen Erdräumen beleuchtet wird. Dann erkennt der Schüler wie Alles auf der Erde ineinander greift — gleich den engverschlungenen Gliedern einer Riesenkette — wie Eins durch das Andere gedeihen und reifen muß, und diese Harmonie des Erdganzen muß unwillkürlich die Blicke hinlenken auf den allmächtigen, allweisen und allgütigen Schöpfer und Ordner aller dieser Dinge. Ganz

besonders tritt die Fürsorge eines gütigen Gottes für unser Geschlecht in der vergleichenden Erdkunde zu Tage, indem sie die Erkenntniß schöpfen läßt, wie Lage, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima und Production eines Erdraumes ganz dazu angethan sind, der Bevölkerung desselben zu einer raschen Culturentwickelung und einem großen Nationalwohlstande zu verhelfen. Die vergleichende Erdkunde läßt unsern Planeten „als einen Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, Schönheit und Vortrefflichkeit“ erscheinen, „als eine Gotteswelt, als eine Offenbarung göttlicher Weisheit in der Form einer sichtbaren Welt“, wie dies der königliche Sänger David im 104. Psalm meisterhaft dargestellt hat.“ (Oberländer.)

2) Der Unterricht in der Geographie hat die Aufgabe, den Schüler mit den räumlichen und natürlichen Verhältnissen des Erdkörpers und deren Beziehung zum Menschenleben bekannt zu machen, ihn über die Stellung der Erde im Weltall und die wichtigsten und allgemeinsten Erscheinungen am Himmel zu belehren. Diese Bekanntschaft mit dem Erdkörper kann bei dem ungeheueren Materiale, welches zu Gebote steht, für den Volksschüler nicht bei allen Erdräumen gleich eingehend sein, sondern je nach dem Interesse und der Wichtigkeit, welche einzelne Länder für ihn haben, werden einige Partien ausführlicher behandelt, andere werden nur nach ihren charakteristischen Zügen im Ganzen betrachtet. In der Volksschule muß die Heimath, das engere und weitere Vaterland, anderen Ländern gegenüber die eingehendste Betrachtung erfahren. Die Heimathskunde gewährt die concreten Anschauungen und geographischen Grundbegriffe, sie bietet in ihren Erscheinungen Gelegenheit, die geographischen Objecte anderer Länder zu veranschaulichen. Wie es nun an sich natürlich ist, daß der Schüler erst in seiner Heimath auch geistig heimisch werde, so ist es auch im Interesse der Anschaulichkeit des Unterrichts und um für den weitern Fortgang die nöthigen Mittel zur Veranschaulichung fernliegender Gegenstände zu gewinnen, geboten, den geographischen Unterricht mit der Heimathskunde zu beginnen. Der Schüler soll aber auch über die Grenzen seiner Heimath und seines Vaterlandes hinaus wenigstens einen Ueberblick gewinnen über alle Länder der Erde. Dabei sind diejenigen Länder, welche in der Gegenwart entweder in politischer, industrieller, mercantiler und religiöser Hinsicht eine Hauptrolle spielen, oder in dieser Hinsicht gerade zu uns eine besondere Beziehung haben, ausführlicher zu behandeln.

Unsere Schulen würden demnach besonders berücksichtigen die Länder, mit denen Deutschland in naher Verbindung steht. Dahin gehören die stammverwandten Nachbarvölker, freundlich oder feindlich gesinnte Nachbarn, das große Auswanderungsziel Nordamerika, die Länder Afrikas, wo deutsche Missionen arbeiten und deutsche Forscher reisen, Indien mit seinen Producten, Japan mit seinen Culturbestrebungen, an denen Deutsche mitarbeiten, das heilige Land und das Wunderland der Pyramiden. Auch örtliche Beziehungen können mit maßgebend sein.

Die Volksschule muß dabei nicht nur die physikalische Geographie, sondern auch die politische Geographie, aber ohne jeden leeren Gedächtnißkram, berücksichtigen und in anschaulichen Charakterbildern hier und da eine Gegend mit ihrem eigenthümlichen Leben zur Anschauung bringen.

3) Die Methoden des geographischen Unterrichts sind verschieden. Nach der Weise, wie sie den geographischen Stoff in dem Lehrgange anordnen, unterscheidet man:

a. die analytische Methode, welche von der Erde im Ganzen ausgeht, sie erst als Weltkörper (astronomische Geographie), dann an sich nach Land und Wasser betrachtet und dann nach und nach erst die größeren, dann die kleineren Theile derselben kennen lehrt, so daß auch dabei immer erst, z. B. bei einem Erdtheile, eine allgemeine Uebersicht gegeben und dann erst auf ein einzelnes Land eingegangen wird. Diese Methode trägt mit ihrem systematischen Lehrgange ein wissenschaftliches Gepräge, so daß sie sich nur für höhere Stufen und Schulen eignet, wo ihr ein Vorbereitungscursus in der Heimaths- und Vaterlandskunde vorausgegangen ist. (Berghaus, Cannabich, Roon, Daniel, Waitz, Graefe, Anhalt.)

b. Die synthetische Methode beginnt mit einem einzelnen Erdraume und reiht daran die übrigen, um sie endlich zu einem Ganzen zu vereinigen. Das durch die Behandlung der früheren Theile bekannt Gewordene wird zur Veranschaulichung des noch Unbekannten benutzt. Man geht dabei entweder von den einfachsten, unentwickelten Landformen (Afrika) zu den reicher entwickelten, oder man beginnt mit der Heimath, läßt dann das engere und weitere Vaterland folgen, reiht daran Europa und die übrigen Erdtheile und schließt mit der Erde als Weltkörper. Diese Methode in ihrer letzten Art ist elementar, geht vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten und entspricht den Kräften der Schüler. (Harnisch, Diesterweg, Denzel, Hergenröther, Graser, Curtmann, Körner, Gude, Ziemann.)

Ritter: „Auf der Stelle, wo der Schüler lebt, soll er zuerst in Wirklichkeit orientirt werden und das Land in allen seinen Verhältnissen kennen." — Ritter, Allg. Erdkunde. Vorlesungen 2c., herausg. v. H. A. Daniel. Berlin, G. Reimer. 1862, S. 24: „Das Studium der Erdkunde hat den großen Vortheil, daß die Oberfläche der Erde überall als Denkmal vorliegt. Aus der lautersten Quelle sind also durch Betrachtung und Forschung die Hauptthatsachen zu entwickeln. Eigene Beobachtung ist aber nothwendig auch zum Verstehen fremder Berichte. Und solcher Beobachtung kann sich Jeder hingeben. In den Verhältnissen der Localitäten des heimathlichen Bodens liegen zugleich die Verhältnisse der Localitäten des Ganzen, und die Erforschung jeder Localität der Erde ist von Bedeutung für das Ganze. A. v. Humboldt im Kosmos II, S. 89, drückt dies so schön aus, wenn er sagt: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen." In dem zerstörenden Gewitterbach kann man die Natur reißender Stromsysteme, an der Zertrümmerung einer kleinen Insel, wie Helgoland, die Küstennatur großer Continente und die Umwandlung ihrer Gestadelinien studiren. In den Blätterdurchgängen einzelner Krystalle, in der Construction der zahllosen Urfelsblöcke, wie sie als Findlinge einer Vorzeit überall in den Sandfeldern unserer Mark zerstreut liegen, kommt die Natur der Gebirgsschichten ganzer Alpensysteme und des scandinavischen Nordens, aus dem sie, durch Eisfluthen herbeigeführt, herstammen, zur Anschauung. Jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde — die Eisenbahndurchschnitte in weiten Ebenen sind durch Aufdeckung dieses

oberen Schichtenkleides der Erde schon in unseren Saal- und thüringischen Gegenden höchst lehrreich geworden. Im Bau des Grashalms, der Binsen und der einheimischen Monokotylen lernt man die Construction der Fürsten der Wälder, der Palmen-Vegetation der Tropenländer, begreifen; in der Moosbekleidung und Lichenenbildung auf Ziegeldächern und Mauerwänden die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen. Schon im Harz und Riesengebirge kann man sich lehrreich auf das Studium der Alpen und Cordilleren vorbereiten. Aber das Auge muß sehen gelernt haben. Die Beobachtung im Vaterlande weckt und schärft den Blick wie das Urtheil für die Erkenntniß fremder Länder. Wer die Thäler, Berge, Wälder, Dorfschaften seines vaterländischen Gaues aufmerksam durchwandert hat, und ihre Sagen und Berichte erforschte, der wird auch die Erzählungen Herodots über Länder, Völker und ihre Sagen besser würdigen können. Ihm werden die Berichte der Reisenden in Amerika, Asien und Australien erst lebendige Anschauungen darbieten. Beobachtung in der Natur und auf Wanderungen, größerer wie kleinerer Art, ist daher nothwendig für den Fortschritt der Erdkunde. — Im hohen Alterthume ging die Geographie von der Anschauung aus, nicht von der Bücherwelt."

Manche Geographen verbinden, um früher zu einer Uebersicht über die ganze Erde zu gelangen, mit der Synthese, welche sie zuerst befolgen, die Analyse in einem zweiten Cursus. (Bormann, Schacht.)

c. Die constructive Methode läßt die Schüler selbstthätig die Erdräume durch Kartenzeichnen gestalten, so daß die Belehrung meist erst nach dem Zeichnen eintritt, welches das hauptsächlichste Mittel des Unterrichts bildet. Das so geschaffene Raumbild prägt sich allerdings sehr fest dem Gedächtniß ein, allein die Methode bietet für die Volksschule zu viele Schwierigkeiten, wenn sie auch einfache Karten zur Uebung im Verständniß der Karten überhaupt entwerfen lassen muß. (Agren, Canstein, Kapp, Lohse, Oppermann, Delitzsch, Sydow.)

d. Die associirende Methode verbindet mit der Geographie den Wissensstoff der verschiedenen realistischen Fächer, so daß man der Geographie den Namen Weltkunde gibt und in ihr alles das lehren will, was die Volksschule an Realien zu lehren hat. Es ist richtig, daß bei der Geographie geschichtliches und naturgeschichtliches Material zur Illustration verwandt werden muß, allein solche Verbindung darf den Charakter der Geographie nicht verwischen und den anderen Fächern keinen Zwang anthun. Daraus aber folgt, daß jene Fächer auch besondere Stunden beanspruchen. (Harnisch, Schnell, Bock, Goltzsch rc.)

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen: „Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft, und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Ohne sie wankt Alles. Der historischen Begebenheit fehlen die Stellen und Distanzen; den Naturproducten die Fundorte rc." C. Ritter in der Abhandlung „Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschaft" (Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie. Berlin, Reimer. 1852) scheidet genau „die blos zufällige historische Beimischung von dem historischen (nothwendigen) Elemente der geographischen Wissenschaft, welches nicht müßig, sondern gestaltend, überall als mitbedingender Grund der Erscheinungen auftritt". Vergl. daselbst: der tellu-

rische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Productionen der drei Naturreiche, oder: Ueber eine geographische Productenkunde. Das „naturhistorische Element", z. B. Klimamarken, charakteristische Thiere, Pflanzen, Gesteine.

e. Die gruppirende Methode stellt die gleichartigen geographischen Objecte, z. B. Meerbusen, Inseln 2c., zusammen. Sie eignet sich besser zu Repetitionen, als für den gewöhnlichen Gang des Unterrichts.

f. Um bei der synthetischen Methode dem Zöglinge schon früher einen Ueberblick über die ganze Erde und eine Einsicht in die täglichen astronomischen Erscheinungen zu verschaffen, kann man entweder, wie oben unter b. gesagt ist, den analytischen Lehrgang mit dem synthetischen verbinden, oder man kann auf verschiedene concentrisch sich erweiternde Kreise mit synthetischem Gange den Stoff so vertheilen, daß dem Zöglinge nach der Unterstufe, auf der die Geographie mit dem Anschauungsunterrichte verbunden ist, schon im ersten Curse das Gesammtgebiet der Geographie nur in den einfachsten Grundzügen vorgeführt wird, der Stoff dann im folgenden Curse sich erweitert und auf der oberen Stufe vollends sich ausbaut.

Es wird nach Oberländer, der diese concentrisch-synthetische Methode empfiehlt, nach dem Anschauungsunterrichte, welcher an der Heimath die geographischen Grundbegriffe verdeutlicht, jeder Cursus folgenden Gang nehmen: Heimath, engeres und weiteres Vaterland, außerdeutsche Länder Europas, fremde Erdtheile, astronomische, allgemeine physische und politische Erdkunde.

4) Nachdem der Anschauungsunterricht schon manche geographische Grundbegriffe verdeutlicht hat, beginnt der Unterricht auf der Mittelstufe mit der Heimathskunde, in welcher der Schüler zuerst orientirt werden muß, und an welcher er die geographischen Anschauungen und Grundbegriffe für den weiteren Unterricht gewinnen soll. Die Hauptforderung ist daher wie bei allem geographischen Unterrichte: Unterrichte anschaulich!

a. Der Schüler soll daher nicht nur durch unterrichtliche Belehrung und Erzählung unter Zuhülfenahme der Zeichnung an der Schultafel, nicht nur durch das Studium der Karte von der Heimath oder durch ideelle Wanderungen durch das Heimathsgebiet und gedächtnißmäßiges Einprägen geographischer Begriffe, sondern so viel als möglich durch concrete Anschauung und sorgfältige Betrachtung in der Heimath orientirt werden. Die Orientirung beginnt im Schulhause und geht dann planmäßig über zum Wohnort und der nächsten Umgebung.

b. Zur Gewinnung wirklicher Anschauungen sind unterrichtliche Spaziergänge nöthig, bei denen die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Boden und seine Gestaltungen, auf Hügel und Thal, Berg und Ebene, Wald und Feld, fließendes und stehendes Gewässer, Straßen, Thiere und Pflanzen, Mineralien, Producte und deren Verwerthung, Industrie und Handel, bürgerliche und kirchliche Einrichtungen 2c. gelenkt werden muß. An Ort und Stelle erkenne der Schüler, so weit die Heimath Gelegenheit gibt, Berg und Hügel, Fuß, Abhang, Gipfel, Höhe, Quelle, Fluß, Nebenfluß, Zufluß, Ufer, Bett, Spiegel, Bucht, Kanal, Insel, Landzunge 2c. Wie aber, wo die Heimath diese Anschauungen nicht bietet? Scholz

sagt: „Ein wesentlicher Mangel offenbart sich darin, daß man beim geographischen Unterrichte Begriffe bei den Kindern voraussetzt, die sie noch gar nicht haben und an deren Erklärung man nicht weiter denkt. Dann ist aber nichts natürlicher, als daß an solchen Dingen das Interesse der Kinder verloren geht. — Man gebe nur Acht, wie die Kinder aufleben, wenn in die unterrichtliche Darstellung ihnen bisher unbekannter Gegenstände oder unter dem Gebrauch ihnen unverständlicher Ausdrücke ein ihnen bekannter Gegenstand oder Ausdruck eingeschoben und vermittelst desselben das Unbekannte ihnen zum Verständniß und Bewußtsein gebracht wird. Nun passen sie auf, nun sind sie gespannt auf die Erklärungen, die ihnen gegeben werden, auf den neuen Aufschluß, den sie empfangen sollen. Ihr sprechet von Bergen zu Kindern, die noch keinen Berg gesehen haben, und gebet ihre Höhe nach Fußtausenden an; damit aber haben die Kinderseelen nicht genug, nichts Anschauliches, nichts für ihre Phantasie, nichts geistig Anregendes, was einigermaßen ihre eigene Seelenthätigkeit in Anspruch nähme. Lasset sie aber den Berg gleichsam selber construiren, lasset sie den ihnen bekannten Hügel zwei-, sechs-, hundertmal aufeinandersetzen, und zeichnet dann den Hügel und den Berg nebeneinander auf die Wandtafel: so wird euer Unterricht Leben erhalten und das Interesse der Kinder fesseln. Ihr sprecht von Flüssen, von Seen, vom Meere, von Schiffen ꝛc. mit Kindern, die vielleicht kaum einen Bach, einen Teich, einen Kahn gesehen haben; aber dies Alles muß ihnen anschaulich gemacht, an etwas Bekanntes angeknüpft und vermittelst ihrer Einbildungskraft zu einem möglichst klaren Bilde construirt werden. Auf diese Weise muß der gewandte Lehrer nöthigenfalls aus einer Rinne, in welcher das Regenwasser rieselt, einen Fluß, aus einer Pfütze einen See, aus einer auf dem Wasser schwimmenden Nußschale ein Schiff construiren können."

c. Am heimathlichen Himmel hat der Schüler den Horizont, die Himmelsgegenden, die Sonne, die Tages- und Jahreszeiten, den Mond und seine Phasen und die Lufterscheinungen kennen zu lernen, und wird angeleitet, über das Angeschaute sich klar auszusprechen, damit die aus diesen Anschauungen abgeleiteten Begriffe ihm deutlich werden.

d. Das Bild von der angeschauten Erdoberfläche, zuerst der Grundriß der Schulstube und des Schulhauses, des Wohnorts, der Gegend wird vor den Augen der Kinder an die Tafel gezeichnet, so daß sie so die kartographischen Zeichen für Berge, Flüsse ꝛc. kennen und die Karte verstehen lernen. Die Kinder selbst versuchen eine solche Karte auf der Schiefertafel.

e. Bei den Wanderungen in der Heimath wird der Schüler auf merkwürdige Bauwerke, Denkmäler, deren Schönheit und Bedeutung aufmerksam gemacht; Hauptsache aber bleibt immer das Einprägen der geographischen Erkenntnisse und die fleißige Wiederholung derselben.

f. In den so gewonnenen Grundanschauungen muß der weitergehende geographische Unterricht seine Anknüpfungs- und Vergleichungspunkte suchen. Veranschaulichungsmittel sind für ihn Globus, Karte, der Lehrvortrag, das Bild, Modelle ꝛc. Es gilt „1) Unterrichte anschaulich, d. h. benutze Globus, Karte, Wort und Bild in rechter Weise! 2) Studire die Karte so gründlich als möglich mit deinen Schülern! 3) Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, sondern entwickele viel, aber schließlich fasse Alles in ein lebensvolles harmonisches Charakterbild zusammen! 4) Ziehe häufig Parallelen und setze stets das Einzelne in Beziehung zum Einzelnen und zum Ganzen!" (Winkler.)

g. Es werde nur eine gute Karte, welche die Terrainverhältnisse anschaulich darstellt und nicht überladen ist, benutzt. Von der Karte ist abzulesen, was der Kartograph dargestellt hat, so daß der Schüler unter den leitenden Fragen des Lehrers das, was zur Veranschaulichung nöthig ist, selbst findet, auffallende Erscheinungen aus den Terrainverhältnissen erklären kann u. s. w. Der Lehrer arbeite dabei immer nach einer festen Disposition, häufe das Material nicht und hebe besonders das Charakteristische hervor. Dahin gehört z. B. das Eigenthümliche eines Hochlandes ꝛc. Dahin gehört von den übrigen Zügen, was Herder sagt: „Das ägytische Roß, das arabische Kameel, der afrikanische Löwe, der amerikanische Kaiman u. s. f. sind denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder, als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog, und vielleicht der erste neue Krieg veröndert." (Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie.) Zur besseren Verdeutlichung zeichne der Lehrer eine Karte an die Tafel, lasse auch wohl die Schüler dergleichen zeichnen, zeichne auch Einzelnes im Profil, oder zeige eine Reliefkarte, um der Anschauung zu Hülfe zu kommen. Abbildungen von Landschaften, Gebäuden, Volkstypen, Geräthschaften, (Münchener Bilderbogen), Thiere ꝛc. thun wesentliche Dienste, denn das Auge liest von ihnen mehr ab, als Beschreibungen zu geben vermögen. Im Allgemeinen wende der Lehrer beim Unterrichte den Dialog an, nur hie und da gebe er ein geographisches Charakterbild in freiem Vortrage nach einer bestimmten Disposition, lese aber ein solches nicht aus dem Buche vor, denn die Kinder sollen das Vorgetragene auch wieder reproduciren. Die Disposition kann einfach sein: Räumliche Verhältnisse, Pflanzendecke, Thierwelt, Mensch; oder complicirter: 1) Lage, Begrenzung und wagerechte Gliederung; 2) Terrainverhältnisse (senkrechte Gliederung oder Orographie); 3) Bewässerung; 4) Klima; 5) Thier-, Pflanzen-, Mineralwelt; 6) Bevölkerung nach a. Anzahl, b. leiblicher Beschaffenheit, c. Lebensweise (Nahrung, Wohnung, Kleidung), d. Beschäftigungszweigen, e. Sitten, Gebräuchen, f. geistigen Eigenthümlichkeiten (Charakter), g. Religion, h. Sprache und Literatur, i. politischen Zuständen, k. Geschichte; 7) Topographie. Enthält das Lesebuch geographische Bilder, so werden diese mit Rücksicht auf die behandelten geographischen Stoffe in der Lesestunde gelesen. Damit der Unterricht lebensvoll sei, muß der Lehrer nicht nur fleißig den geographischen Stoff in Büchern studiren, sondern durch Wanderungen sich klare Anschauungen selber sammeln. Diesterweg, Beschreibung der preußischen Rheinprovinz, S. XII, sagt: „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimath, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Stellwagen oder auf dem Dampfschiffe, sondern zu Fuße durchreiset, nicht blos in Wirthshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie todt ist doch der Unterricht über die lebendige Natur von jenem Manne ertheilt, und wie lebendig die Darstellung von diesem Kenner für alle seine Schüler! Der Unterschied ist der: Jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Das ist daher eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe."

h. Endlich müssen die Schüler der Oberstufe mit den wesentlichsten Resultaten

aus der mathematischen Geographie, welche die Erde als Ganzes, als Glied des Sonnensystems und als „Stern unter Sternen" (Herder) auffaßt und über die sichtbare Sternenwelt Aufschlüsse gibt, bekannt gemacht werden, so weit sie dieselbe mit Hülfe einfacher Verdeutlichungen zu fassen vermögen.

i. Der vorgeführte geographische Stoff muß aber auch eingeübt werden, damit er zu einem sichern Gedächtnißschatze und unverlierbaren Eigenthume der Schüler werde. Darum wird nicht nur in jeder Stunde der in der vorhergehenden behandelte Stoff sorgfältig wiederholt, sondern am Ende eines größeren Abschnitts werden auch allgemeine Repetitionen nach verschiedenen Gesichtspunkten (Vergleichungen, denen die ganze Behandlungsweise vorgearbeitet hat, ideelle Reisen 2c.) gehalten, und geographische Stoffe werden als Themata für schriftliche Aufsätze gegeben, so daß die Schüler öfter zu dem Stoffe zurückkehren und sich in denselben tiefer versenken. Auf diese Weise wird ein kleines, aber sicheres Capital erworben, das im Leben leicht vermehrt werden kann und dem Besitzer gute Zinsen trägt.

Nach dem Ziele, welches die Volksschule zu erstreben hat, braucht sie als geographische Lehrmittel einen Globus, eine Wandkarte der Heimathsprovinz, von Deutschland, Europa, Palästina, auch wohl die Planigloben und einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht im Allgemeinen.

Hülfsmittel. a. Methodik: *Delitzsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts (Pädagogische Vorträge, 4. Heft). Leipzig, Klinckhardt. *v. Liechtenstern, Die neuesten Ansichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht. Braunschweig, Westermann. Lohse, Methodisches Lehrbuch der Geographie. Vorschule der zeichnenden Geographie 2c. *Lüdde, Die Methode der Erdkunde. Magdeburg, Bänsch. *Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule. Grimma, Gensel. *Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geographie. Leipzig, Brandstetter. *Völter, Der Unterricht in der Erdkunde. *Fl. Winkler, Methodik des geographischen Unterrichts nach erprobten Grundsätzen. Dresden, Wolf. 1872.

b. Lehrbücher: 1) Heimathskunde: Finger, Unterricht in der Heimathskunde. Berlin, Weidmann. Hofmann und Sträßle, Erster Unterricht in der Geographie. Stuttgart, Nitzschke. Guthe, Die Lande Braunschweig und Hannover. Hannover, Klindworth. Bartholomäus, Heimathskunde von Hannover. Gera, Ißleib. Werner, Die Heimathskunde mit Schiefertafel-Zeichnen. Magdeburg, Fabricius.

2) Astronomische Geographie: Birnbaum, Grundzüge der astronomischen Geographie. Leipzig, Heinrichs. *Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Berlin, Enslin. Schubert, Mathematische Geographie. Wien, Gerold. *Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Berlin, Stubenrauch. Wiegand, Grundriß der mathematischen und physikalischen Geographie. Halle.

3) Lehrbücher: Blanc (Braunschweig, Schwetschke), *Daniel (Halle, Waisenhaus), Eder (Darmstadt, Junghans), Egli (St. Gallen, Huber), *Guthe (Hannover, Hahn), *Klöden (Berlin, Weidmann), *Lüben (Leipzig, Fleischer), Lüdde (Berlin), *Pütz (Freiberg, Herder), *Roon (Berlin, Reimer), Schacht (Mainz, Kunze), Schubert (Wien, Gerold), Seydlitz (Breslau, Hirt), Stößner (Annaberg, Rudolph und Dieterici), *Sydow (Gotha, Perthes), *Völter, (Eßlingen, Weychardt), Zimmermann, Zwitzers (Hannover, Hahn).

4) Charakterbilder: *Berlepsch (Die Alpen); Berthelt; *Delitzsch, Aus allen Welttheilen; *Fontane, Wanderungen durch die Mark Brandenburg; *Grube, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Brandstetter; *Humboldt, Reisen; *Kohl (Rhein, Alpen, Nordwestdeutsche Skizzen, Harz); Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geographie; *Kutzen, Das deutsche Land; *Kutzner, Geographische Bilder; *Masius, Geographisches Lesebuch; *Peschel, Völkerkunde; *Pütz, Charakteristiken zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde; *Vogel, Naturbilder; Handbuch zur Belebung geographischen Wissens (Leipzig, Hinrichs).

c. Zeitschriften: Andrée, Globus; Ausland; Bastian und Hartmann, Zeitschrift für Ethnologie 2c.; Petermann's Mittheilungen.

d. Kartenzeichnen. Uhlenhuth, Kartenmodelle. Berlin, Grieben. Straube, Netze. Berlin, Plahn. Netze von Sydow. Gotha, Perthes. Klöden, Repetitionskarten. Berlin, Reimer. Vogel, Kartennetze auf Wachspapier.

e. Karten für die Schüler: Atlas von Amthor und Issleib. Gera, Issleib und Rietschel. $7\frac{1}{2}$ Gr. *Henry Lange, Volks-Schul-Atlas. Braunschweig, Westermann. 9 Gr. Vogel, Kleiner Schulatlas. Leipzig, Hinrichs. 16 Gr. *Kiepert, Kleiner Schulatlas. Berlin, Reimer. 10 Gr. *Stieler, Schul-Atlas. Gotha, Perthes. $1\frac{2}{3}$ Thlr. *Sydow, Schulatlas. Gotha, Perthes. $1\frac{5}{6}$ Thlr. *Lichtenstern und Lange, Schulatlas. *Raaz, Relief-Atlas. Berlin. Korn.

f. Schulwandkarten von Handke, *Herkt, Holle, *Kiepert, *Möhl (Deutschland), Ohmann, Rau, Stülpnagel, *Sydow, Wagner, Woldermann und *Raaz, photo-lithographirte Reliefkarten. Weimar, Kellner.

g. Globen: *Adami bei Reimer in Berlin. *Schotte in Berlin (auch Reliefgloben). *Geographisches Institut in Weimar.

Vergl. Oberländer in Kehr's pädagogischen Blättern. 3. Bd., S. 11 ff.

§ 40.

VI. Naturkunde.

Vergl. Th. I., S. 336.

1) Der Mensch ist mitten in die Natur gestellt. Berg und Thal, Gestein und Pflanze, Thier und Alles, was zur Natur gehört, macht auf ihn Eindrücke, bestimmt sein Leben, befriedigt seine Bedürfnisse und regt sein Denken, Erkennen, Fühlen und Begehren an. So wird die Erde, die Wiege und der Schauplatz unseres Wirkens, auch unser Erziehungshaus und reizt mit Allem, was darin ist, unsern Geist, entwickelt, übt, kräftigt ihn und weist ihn auf Gott. Diesen Einfluß der Natur sucht der naturkundliche Unterricht zu verstärken, er öffnet dem Kinde die Sinne für die Natur, lehrt die Naturgegenstände und die Vorgänge in der Natur kennen, zeigt ihre Beziehung zu dem Leben des Menschen und dem ganzen Haushalte der Natur, weckt und pflegt die Beobachtungsgabe, erregt Liebe und Freude an der Natur und läßt hinter den äußeren Erscheinungen das göttliche Gesetz und Gott selbst ahnen.

Der naturkundliche Unterricht hat daher einen doppelten Zweck, einen materiellen und einen formalen.

a. Der materielle Zweck ist:

α. der Schüler soll die Naturgegenstände und Naturerscheinungen kennen lernen;

β. er soll ihre Bedeutung in dem Haushalte der Natur begreifen;

γ. er soll die culturhistorische Bedeutung derselben für das Leben der Menschen in Oekonomie, Handel und Gewerbe 2c., für Gesundheit und Krankheit, für Nahrung und Kleidung erfahren;

δ. der Schüler soll auch seinen Leib und die Gesetze seiner Entwickelung, seiner Pflege und Uebung kennen lernen, damit er ihn richtig behüten, üben und benutzen lerne.

Dieser Zweck ist nur zu erreichen durch ein gewisses Wissensmaterial, welches dem Schüler angeeignet wird. Geschieht diese Aneignung in rechter Weise, so wird dadurch auch der andere,

b. der formale Zweck, welchen die Naturkunde hat, erreicht; denn es werden

α. die Sinne überhaupt und die Anschauung im Besonderen gebildet;

β. es wird das Denken gekräftigt, indem der Schüler angeleitet wird, die einzelnen Merkmale zu einer höheren Einheit zusammenzufassen, Begriffe aus den Anschauungen zu entwickeln, zu vergleichen, zu unterscheiden, zu urtheilen und Schlüsse zu ziehen (vergl. Waitz, S. 429);

γ. das Gemüth wird gebildet, indem die Betrachtung der Naturgegenstände den Natursinn, ein altes Muttererbe der Deutschen, kräftig anregt, so daß das Kind Freude an der Natur empfindet, und sich daraus das ästhetische Gefühl immer kräftiger entwickelt. Darum soll der naturkundliche Unterricht den Kindern die Schönheiten der Natur frisch und lebendig zum Bewußtsein bringen.

Henning: „Mache deine Kinder nur aufmerksam auf die vollendeten Formen in der Natur, auf die Formen, an denen uns die Harmonie der Theile, die Größe der Kühnheit, die Sanftmuth und Zartheit wohlthut, und der Kleinen Schönheitssinn wird sich regen und neue ähnliche Bilder suchen. Entwirf ihnen ein Bild von der herrlich schönen Form eines Schwans, eines Pferdes edler Race durch Wort und Abbildung, zeige ihnen die Reinheit der Lilie, die Schönheit der Rose, die gigantische Gestalt einer hundertjährigen markigen Eiche, die zarte Gestalt der Gazelle 2c., sie werden Wohlgefallen daran finden, und die Natur wird ihnen, unbewußt freilich, eine Sammlung von Formenschönheiten werden. Aesthetisch bildend wirkt auch der Hinweis auf die überall im Leben der Natur sich offenbarende weise und zweckmäßige Gesetzmäßigkeit und Ordnung.

δ. Die Naturkunde wirkt auch sittlich-religiös auf Gefühl und Willen, wenn nur der Lehrer in rechter Weise versteht, die Natur als das Werk Gottes, in dem Gottes Rede erklingt, oft in tiefsinnigen Symbolen, in denen seine Weisheit und Güte offenbar wird, den Kindern anschaulich zu machen. Wie Christus weise der Lehrer auf die Lilien des Feldes und auf die Vögel unter dem Himmel, welche unser himmlischer Vater ernährt, dann wird das Kind im Sinne des 104. Psalms die Natur auffassen lernen und auch Gewinn für sein sittliches Leben

haben, nichts muthwillig zerstören, kein Thier lieblos quälen. Hey's Fabeln und schöne Naturlieder, Hinweise auf die Schrift sind hier zu empfehlen, vor Allem aber wirkt der sittliche Ernst des Lehrers selbst.

„Mit ästhetischen Phrasen aber die Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verwässern, sie in dilettantisch gemüthlicher Weise zu betreiben, matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Stile einzuflechten, um der Sittlichkeit und Religiosität dadurch zu Hülfe zu kommen, dies würde ebenso an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichts zuwider ist.“ (Waitz.) Zu solchen Plattheiten gehört, wenn Jemand die Weisheit Gottes daraus erweisen will, daß das Katzenfell gerade da Löcher habe, wo die Augen sitzen.

2) Der naturkundliche Unterricht zerfällt für die Volksschule in die Naturbeschreibung, welche die Naturkörper kennen lehrt, und die Naturlehre, welche nicht nur die Physik, sondern auch die Chemie, beide so weit sie in die Volksschule gehören, in sich befaßt. Der Zweck der Naturlehre ist nach Diesterweg 1) die möglichst vollständige Erkenntniß der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntniß ihres regelmäßigen Verlaufs und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen.

3) Stoffauswahl für die Naturbeschreibung und Naturlehre in der Volksschule.

A. Naturbeschreibung.

Ein abgesonderter Unterricht in der Naturbeschreibung tritt erst auf der Mittelstufe ein, doch hat der Anschauungsunterricht schon manche Gegenstände desselben behandelt und so auf diesen Unterricht vorbereitet.

Lüben, dessen Arbeiten im Gebiete der Naturkunde für die Volksschule einen völligen Umschwung bezeichnen, und dem die neueren Methodiker meist gefolgt sind, stellt für die Auswahl folgende Regeln auf:

a. „Beginne mit den Naturkörpern der Heimath und schließe an diese die der fernen Länder an.“ Vom Nahen zum Fernen! Von der Anschauung gehe aus! Das gilt auch für die Naturkunde. An den Naturkörpern der Heimath lernt der Schüler beobachten, vergleichen und gewinnt die Grundanschauungen für den weiteren Unterricht, so daß sich die fremden Thiere 2c. leicht an die einheimischen anschließen, sich gleichsam von selbst gruppiren und classificiren (Katze, Löwe).

b. „Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigenthümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lerne, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben.“ Das Nützlichkeitsprincip darf nicht in erster Linie stehen, aber praktische Rücksichten sind auch nicht außer Acht zu lassen; darum sind diejenigen Naturkörper, welche im Leben Verwendung finden, einen wohlthätigen Einfluß auf den Haushalt der Natur ausüben oder leicht schädlich werden können, zu behandeln.

„Hier ist dem Lehrer reiche Gelegenheit geboten, den Aberglauben im Volke zu zerstören, der Quacksalberei einen Riegel vorzuschieben, der Unvorsichtigkeit zu

steuern (Giftpflanzen!), verkannte Thiere in Schutz zu nehmen, das Interesse für Naturwissenschaften anzuregen und den Wohlstand ganzer Gemeinden fördern zu helfen. Als ein ganz vortreffliches Buch ist hierfür empfohlen: Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirthschaft." (Kehr.)

c. „Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt (nicht Infusorien, Staubpilze, gemengte Mineralien, sondern Pferd, Veilchen, Kochsalz u. s. w.)." Je vollkommener ausgebildet, je charakteristischer ein Naturkörper ist, desto interessanter ist er für das Kind, desto leichter faßt es ihn auf. Auch der menschliche Körper würde diese Forderung erfüllen, und er darf im Interesse der Gesundheitspflege nicht übergangen werden; eine eingehendere Behandlung desselben gehört aber auf die Oberstufe.

d. „Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler in jedem Cursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des vorhergehenden erhält (nicht nach naturhistorischer Systematik die drei Reiche hintereinander, sondern concentrisch auf jeder Stufe das relativ Leichteste aus allen Gebieten)." Es wird dadurch verhütet, daß man bei den Thieren allein stehen bleibe, und daß das Mineralreich gar keine Berücksichtigung finde. Man kann sich bei der Auswahl an das Naturjahr anschließen, so daß jeder Gegenstand zur geeignetsten Zeit, z. B. die Pflanze, wenn sie blüht, behandelt wird.

e. „Beginne mit der Betrachtung einzelner Naturkörper und lasse in denselben das Allgemeine erkennen (nicht deductiv vom Abstracten zum Concreten, nicht dogmatisch, sondern inductiv vom Concreten zum Abstracten, heuristisch)." Auf diese Weise bildet sich auf naturgemäßem Wege ein System, bleibt, weil es von den Kindern selbst mitgebauet ist, haften und verliert sich nicht wie die gleich anfangs auswendig gelernten Systeme des alten Schematismus.

Nach diesen Grundsätzen hat Lüben, indem er für die unterrichtliche Behandlung noch die Regeln hinzufügt: „Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als möglich selbst vor und laß sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen! Erneuere die gehabten Anschauungen öfters! Befähige die Kinder zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern!" seinen Lehrgang entworfen. Er sagt: „Ich unterscheide vier Jahrescurse. Jeder derselben bildet, da er alle drei Reiche umfaßt, ein geschlossenes Ganzes und wird durch die folgenden erweitert. In den beiden ersten Cursen werden nur solche Naturkörper betrachtet, welche a. sich in der nächsten Umgebung des Kindes befinden; b. leicht zur Anschauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können. Es bleiben also für diese Stufen ausgeschlossen: a. die ausländischen Naturkörper, wenn sie nicht etwa in natura zur Anschauung gebracht werden können; b. aus dem Thierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen, nämlich die Strahlenthiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Polypen und Infusorien; c. aus dem Pflanzenreiche die sämmtlichen Kryptogamen Linné's; d. aus dem Mineralreiche die gemengten Mineralien. — Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beschreiben wirk-

licher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Terminologie. Dies ist vielmehr ein Ergebniß des fortschreitenden Unterrichts. In der Zoologie wird mit den Haussäugethieren der Anfang gemacht, nicht mit dem Menschen. Auf der ersten Stufe werden nur die augenfälligeren Merkmale der Naturkörper berücksichtigt. Ganz unbeachtet bleibt hier: a. ein specielles Eingehen auf den innern Bau der Thiere. Nur das, was jedes Kind beim Schlachten eines Thieres bereits gesehen hat, wird berücksichtigt, also daß es Thiere gibt mit und ohne Knochengerüst, mit Fleisch, Blut, Nerven und Eingeweiden, daß die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Athmen u. s. w.; b. der innere Bau der Pflanzen; c. die chemische Zusammensetzung der Mineralien. Im zweiten Cursus werden stets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, mit einander verglichen und von einander unterschieden. Es werden ohne Ausnahme nur solche Arten gewählt, welche leicht zu unterscheiden sind. Die Kinder werden durch dies Verfahren im Laufe eines Jahres vollständig mit zwei wichtigen systematischen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen sie zum Schluß des Cursus kennen: a. aus dem Thierreiche die meisten Ordnungen der ersten neun Klassen (des Cuvier'schen Systems); b. aus dem Pflanzenreiche das Linné'sche System, mit Ausschluß der vierundzwanzigsten Klasse, und die beiden ersten und bedeutendsten Klassen und Unterklassen des natürlichen Systems; c. aus dem Mineralreiche die einfacheren Krystallformen und Krystallsysteme. — Der dritte Cursus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Klassen der drei Naturreiche bekannt, also auch mit denen, welche bisher aus pädagogischen Gründen von der Betrachtung ausgeschlossen waren, bringt die vollständige Systematik und leitet zum eigenen Bestimmen der Naturkörper an. — Der vierte Cursus lehrt den innern Bau und die Verrichtung der Organe des Menschen, der Thiere und Pflanzen, sowie die Seelenthätigkeit der beiden ersteren und die chemische Zusammensetzung der Mineralien kennen." Wenn auch die einfache Volksschule nicht so weit gehen kann, so erkennt man doch daraus, wie auf methodischem Wege der Unterricht fortschreiten muß.

Zu den Regeln von Lüben führen wir für die Auswahl des Stoffes noch folgende an:

f. Wähle Naturkörper von typischem Charakter aus, welche sich also durch charakteristische Merkmale auszeichnen, so daß sie als Repräsentanten von Gattungen und Arten auftreten, an die sich leicht andere derselben Art anschließen lassen. Diese Repräsentanten bilden nach Leunis die Grundpfeiler aller naturgeschichtlichen Kenntnisse.

g. Wähle nicht zu viel aus! Schon die Kürze der Zeit gebietet bei der ungeheuern Masse von Naturgegenständen Beschränkung auf die bedeutsamsten; dieselbe Forderung stellt die Gründlichkeit des Unterrichts. Die genaue Kenntniß eines Thieres 2c. ist mehr werth, als die oberflächliche Kenntniß von tausend Exemplaren. „Wahre Lehrer beschränken den Stoff bis auf das Nothwendigste, auf die bleibende Grundlage aller Wissenschaft, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister — nicht nur des Styls, sondern auch des Lehrens." (Diesterweg.)

B. Naturlehre.

Die Naturlehre fordert ihrer vorherrschend formalen Natur nach gereifteres Verständniß, sie tritt daher, nachdem einzelne Erscheinungen,

z. B. Regen, Gewitter u. s. w., ihrem äußern Verlaufe nach im Anschauungsunterrichte besprochen sind und die Naturbeschreibung die Beobachtungsgabe und das Denken geschärft hat, erst auf der Oberstufe ein. Ihr Zweck ist: 1) aufmerksame Beobachtung und bestimmte Auffassung wenigstens der wichtigsten Erscheinungen und Wirkungen in der Natur, 2) Kenntniß ihres gesetzmäßigen Verlaufes, 3) Erforschung der sie erzeugenden Ursachen und 4) eine darauf sich stützende Beachtung und ersprießliche Verwendung solcher Erfahrungen und Thatsachen im Leben. Aus diesem materialen Zwecke ergibt sich bei richtiger Behandlung der formale Zweck, auch werden dadurch die Regeln für die Auswahl des Stoffes bestimmt. Es ergeben sich für die Auswahl folgende Regeln:

a. Wähle dasjenige aus der Naturlehre aus, was der Schüler fassen kann, und was zugleich seinen Geist anzieht und bildet.

b. Berücksichtige zunächst dasjenige, was zur Erklärung der oft vorkommenden Erscheinungen wesentlich beiträgt.

c. Berücksichtige besonders solche Erscheinungen, die im häuslichen und gewerblichen Leben wichtig sind. Dahin gehören Werkzeuge (Hebel, Keil, Zange, Walze, Rad), Construction der Oefen und Lampen, Ventilation der Zimmer, Desinfection 2c. In Mädchenschulen sind Kochen, Waschen, Speisebereitung unentbehrliche Lehrgegenstände, durch welche die Hausfrau verständiger wirthschaften lernt.

d. Wähle auch hier typische Vorgänge, an welche sich andere Erscheinungen leicht zu Gruppen, z. B. Wärme, Schall 2c., ordnen lassen.

e. Beachte dabei alle Gebiete der Naturlehre. Bleibe nicht aus Liebhaberei bei einem Kapitel stehen, sondern hebe aus allen das Wichtigste aus.

f. Wähle nicht zu viel aus, verfahre aber bei dem Ausgewählten gründlich. Durch diese Gründlichkeit wird der Schüler so gewandt im Beobachten, Nachforschen und richtigen Beurtheilen, daß er neue Erscheinungen von selbst begreifen lernt.

4) Für die unterrichtliche Behandlung gelten folgende Regeln:

A. Naturbeschreibung.

a. Unterrichte anschaulich und beginne mit dem genauen Betrachten einzelner Naturkörper. Diese Regel verbietet das Verfahren, welches mit dem Allgemeinen, den Begriffen von Natur, Naturreich 2c. anfängt, denn dieser Schematismus ist für den Schüler nur leeres Gedächtnißwerk, dagegen entwickelt das Betrachten das Denken, gibt Kenntnisse und macht zugleich praktisch anstellig. Diese Regel verwirft auch den nicht erziehenden Unterricht, welcher nur Namen, Familien-, Gattungs- und Artbenennung, den Fundort, den Gebrauch und Werth eines Naturkörpers, z. B. einer Pflanze, für das Leben der Menschen und Thiere angibt.

„Der erziehende Unterricht aber macht dieselbe Pflanze zum Gegenstande einer Betrachtung: Die Wahrnehmung wird zur klaren Anschauung erhoben, die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Einzelne hingelenkt, die Vorstellung durch Zer-

legung des Ganzen in seine Theile bereichert, Eins nach dem Andern gezeigt und benannt. Diese Theile werden als Träger des im Ganzen vorhandenen Wachsens und Lebens dargestellt; mit dem Hinweis auf Form und Gestalt des Einzelnen und Ganzen wird der Sinn des Schülers für ihre Schönheit erregt, ihre Bedeutung in der Stellung zu ihrer Umgebung, ihr klimatologischer und landschaftlicher Charakter hervorgehoben. Davon, daß man sie essen kann, verkaufen, mit ihr Handel treiben und curiren kann, ist hier kaum oder gar nicht die Rede. (?) Zu der betrachteten Pflanze wird eine zweite, dritte hinzugeholt; es beginnt die Vergleichung und Unterscheidung derselben und hiermit die Feststellung der unterscheidenden Kennzeichen; die Betrachtung wird eine logische Operation und die Pflanze ordnet sich in ein Gefüge logischer Vorstellungen. Durch diese und andere Beschäftigungen des Schülers an einer Anzahl von Exemplaren aus den verschiedenen Klassen, Familien, Gattungen und Arten wird er zur Selbstthätigkeit geführt und befähigt, den Gegenstand für sich fortzusetzen, auszuweiten und die Schriften der systematischen Botanik selbst zu verstehen und zu benutzen. Ein solcher Unterricht kann gar nicht anders, als verweilend, lang ausgedehnt, anhaltend, continuirlich gedacht werden, weil die darin liegenden Bildungsmomente erst allmählich, der Zunahme des Verständnisses entsprechend, herausgezogen werden können." (Strümpell, Erziehungsfragen.)

b. Zeige dem Schüler die Naturkörper selbst vor, und wo dies nicht möglich ist, zeige gute Abbildungen. Ohne die wirkliche Anschauung ist der naturkundliche Unterricht schal und matt. Kehr fordert noch: „Richte die Beobachtung der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die allmähliche Entwickelung der Natur." Es ist dies am besten möglich bei naturgeschichtlichen Spaziergängen (botanischen Excursionen), welche den Unterricht innerhalb des Schulzimmers ergänzen sollen.

Wie sind botanische (naturkundliche) Excursionen einzurichten?

1) Die erste Anleitung gibt die Naturkundenstunde. Es ist in ihr nur möglich, die Gegenstände, z. B. die Pflanzen als Individuen vorzuführen, welche für sich betrachtet werden müssen, herausgerissen aus der Fülle der Natur. Hier bietet die Excursion das Fehlende, sie vermittelt und ergänzt. Sie beantwortet die Fragen: In welcher Gesellschaft wird die im Schulzimmer besprochene Pflanze angetroffen? Wie nimmt sie sich unter ihresgleichen aus? In welchem Boden wächst sie? Welchen Einfluß auf die kräftigere oder minder kräftige Entwickelung hat derselbe? Wie lagern Gesteine (Erddurchschnitte)? Wie wohnen Insekten? 2c.

2) Auf der Excursion lernt der Schüler auch noch mehr Gegenstände kennen, die in der Schule nicht besprochen werden; doch muß dem Schüler in den Dingen, die auf der Excursion besonders berücksichtigt werden, der Zusammenhang derselben mit der Schulstube bekannt sein.

3) In disciplinarischer Hinsicht wird die Excursion als Schulstunde angesehen.

c. Die Schüler müssen die Naturkörper nicht allein sehen, sondern auch selber beschreiben. Die Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch das Wort ist durchaus nothwendig. Gerade die naturgeschichtlichen Stoffe sind zu mündlichen und schriftlichen Uebungen besonders geeignet. Der Lehrer halte, um den Kindern

die Auffassung und die Wiedergabe der Beschreibung zu erleichtern, auf einen bestimmten Gang bei der Durchnahme der Gegenstände.

Bei Thieren ist der Gang der Beschreibung etwa folgender: a. Gestalt, Größe und Bedeckung. b. Aeußere und innere Körpertheile. c. Lebensweise und besondere Eigenschaften. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Verwandte Arten. Bei Pflanzen: a. Größe oder Höhe. b. Aeußere und innere Theile. c. Lebensweise, nämlich: Standort, Blüthezeit, Weise der Vermehrung, Feinde. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Verwandte Pflanzen derselben Gruppe. Bei Mineralien: a. Besondere Merkmale: Farbe, Härte, Schwere, Theilbarkeit, Verbindung mit anderen Stoffen. b. Fundort. c. Lagerung. d. Nutzen oder Schaden. e. Einordnung in das System. f. Mineralien derselben Gruppe.

Bietet das Lesebuch eine Beschreibung, so wird diese in der folgenden Lesestunde gelesen; Gedichte werden zur Belebung und zur Förderung der sinnigen Naturbetrachtung ebenso herangezogen.

d. Stelle den betrachteten Gegenstand als Repräsentanten mit anderen derselben Gruppe, aber auch mit anderen Repräsentanten in Beziehung, damit der Schüler vergleichen und unterscheiden, gruppiren und überhaupt genau beobachten lerne, auch auf dem Wege der Induction zum System komme.

e. Unterrichte nicht vortragend, sondern entwickele durch Fragen. An dem Gegenstande laß die Kinder selber die Merkmale auffinden, leite sie dabei durch Fragen, sprich selber wenig und laß die Kinder sprechen, damit sie selbst thätig sind und selbständig untersuchen und beobachten lernen; vorgetragen wird nur, was sich nicht entwickeln läßt.

Die Selbstthätigkeit der Kinder wird also nicht nur durch das Besorgen der Pflanzen ꝛc. für den Unterricht, sondern auch durch den Unterricht selbst in Anspruch genommen und dadurch willig, sich weiter zu erzeigen in eigener Beobachtung der Natur und Vermehrung der Kenntnisse. „Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wie die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben u. s. w. Die Natur ist besser als alle Bilderbücher! Leite darum deine Schüler an, am Bache die Libellen zu beobachten, im Walde den Stimmen der Vögel zu lauschen, auf der freundlichen Dorfflur den Segen der Ernte zu schauen, — und du hast mehr gethan und Besseres geleistet, als wenn du in dumpfer Schulstube den Sinn der Kinder durch todte Begriffe und hohle Definitionen verdummst oder ihnen statt lebendiger Dinge todte Bilder zeigst und sie mit geschmacklosen Lesestücken fütterst.“ (Kehr.)

f. Wiederhole fleißig, theils durch wiederholtes Anschauen, theils durch vergleichende Besprechung bei neuen Gegenständen, theils durch schriftliche Aufgaben, damit sich die Bilder von den Naturkörpern der Seele fest einprägen.

B. Naturlehre.

a. Der Unterricht in der Naturlehre muß, wo es die Verhältnisse gestatten, von der Anschauung und Auffassung

der Erscheinungen selbst ausgehen, diese betrachten und beschreiben lassen, dann erst die Erklärung der Erscheinung geben und daraus das Gesetz ableiten. So werden die Schüler zur Beobachtung angeleitet, und die Anschauungen und Vorstellungen werden bestimmt und nachhaltig.

Der Thau läßt sich am Fensterschweiß, die Entstehung des Nebels, des Regens, der Wolken durch das Aufsteigen der Dämpfe aus kochendem Wasser und die Tropfen am Deckel, die Hebelkraft durch das Brecheisen, die Elasticität durch Gummi 2c. erklären. Die nächstliegende Veranschaulichung ist die beste.

b. Experimente müssen den Unterricht unterstützen. Der Vorgang, der sich vor den Augen der Schüler vollzieht, erklärt besser, als alle Worte. Aber die Volksschule kann nur ein schlichtes Maß einfacher Experimente machen ohne viele künstliche Apparate, welche oft die Aufmerksamkeit von dem Vorgange ab auf sich selbst leiten. Der Schüler wird bei dem Experiment immer durch zweckmäßige Fragen angehalten, selbst zu beobachten und von dem Wahrgenommenen Rechenschaft zu geben.

Es empfiehlt sich dabei für die Besprechung folgender Gang:

1) Vor dem Experimentiren wird der Schüler auf die Gegenstände verwiesen, mit denen ein Versuch gemacht werden soll. 2) Er wird dann auf den Versuch selbst gewiesen und angeleitet, das, was an und mit den Gegenständen vorgeht, zu beachten und die Reihenfolge der Vorgänge zu verfolgen. Die Sicherheit und Klarheit der Antworten sind der Prüfstein für die Beobachtungen des Schülers.

c. Stelle verwandte Erscheinungen zusammen, vergleiche sie und entwickele so das Gesetz, welches dann durch neue Versuche als richtig bestätigt wird. So wechseln Auffassung, Uebung und Anwendung in zweckentsprechender Weise mit einander ab.

Diesterweg: „Die Kenntniß der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: Bloße Kenntniß der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne Thatsachen ist leer und hohl. Man muß vor Allem wissen, was ist, was sich begibt, und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhängen; dann erst fragt man, warum es so ist, und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen. — Die Kenntniß der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Möglichst viel sinnliche Anschauung selbst, also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht, am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller. — Also, um es nochmals zu sagen, zuerst überall das Was, dann das Wie, dann das Warum, oder Erscheinung, Gesetz, Ursache (Kraft)."

d. Nimm Rücksicht auf die praktische Verwendung der Naturgesetze in der Industrie, in Küche, Haushalt 2c., auf die chemischen Vorgänge, welche für die Gewerbe und das menschliche Leben überhaupt besonders wichtig sind. Allerdings müssen die Schüler die Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse auf die gewerblichen Arbeiten durch den Besuch von Werkstätten und Fabriken kennen lernen, aber die Schule muß dafür sorgen, daß sie die Vorgänge, welche die Naturproducte in der Bearbeitung erfahren, verstehen.

Lüben: „Von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, daß man, um Weißbrot zu backen, Mehl mit Wasser rührt, etwas Bierhefe dazu thut, die Masse aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Backofen schiebt; in der Schule dagegen, daß das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker besteht, daß letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeist und Kohlensäure zerlegt wird, welche zu entweichen sucht und dabei die zähe Teigmasse auseinander treibt, locker und porös macht, daß durch das schnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160—180° sich diese Stoffe nebst ungefähr der Hälfte des angewandten Wassers verflüchtigen und die Zellenwände eine solche Festigkeit bekommen, daß sie auch nach dem Erkalten ihre Form noch behalten. — Ein solcher Unterricht räumt die Köpfe auf, und bewirkt, daß unsere Handwerker und Landwirthe verstehen, was sie treiben, daß sie sich von Vorurtheilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommnen suchen und mit mehr Vortheil arbeiten."

e. Endlich erfordert der naturkundliche Unterricht vom Lehrer tüchtige Vorbereitung nach Stoff und Form für jede Lehrstunde, fleißiges Studium einschlagender Werke und vor Allem eingehende Beschäftigung mit der Natur selbst.

Diesterweg hat in einem Aufsatze: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher" (Rhein. Blätter Bd. 26, Heft 2) mit Recht auf das sorgfältige Studium der Heimath, in der er eingehend bekannt sein soll mit der ganzen Natur, verwiesen. Die Hauptsätze der Abhandlung sind folgende:

1) Der Lehrer erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte.

2) Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht blos nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung der Bodenbeschaffenheit und der Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an.

3) Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an.

4) Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und Andere.

5) Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreis gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w.

6) Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schlossen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus.

7) Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Mondfinsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Hülfsmittel. a. Menschenkunde: *Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen. *Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Leipzig, Keil. *Bock, Anthropologische Modelle aus Gyps. Bildhauer Steger in Leipzig. Fiedler, Anatomische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. Giebel, Der Mensch. Leipzig, Wigand. Kellner, Anatomische Wandtafeln. Carlsruhe, Creuzbauer. *Kundrat, Anthropol. Wandtafeln. Wien, Hartinger. Kutzner, Anatomische Wandtafeln. Glogau, Flemming. *Roßmäßler, Der naturgeschichtliche Unterricht.

b. Zoologie. *Brehm, Illustrirtes Thierleben. Hildburghausen, Bibliographisches Institut. *Eiben (Präceptor in Aurich), Praktische Schul-Naturgeschichte des Thierreichs. Hannover, Hahn. 1875 (Er liefert auch Seethiere und Strandpflanzen für Sammlungen). Giebel, Die nützlichen Vögel. Berlin, Wiegandt und Hempel. *Gloger, Die nützlichen Freunde der Land- und Forstwirthschaft. Berlin, Allg. Verlagsanstalt. *Grube, Biographien aus der Naturkunde. *Grube, Blicke in das Seelenleben der Thiere. *Heinemann, Die Schmetterlinge Deutschlands. Braunschweig, Vieweg und Sohn. *Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. Gotha, Thienemann. *Leunis, Schulnaturgeschichte. *Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Hannover, Hahn. *Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Thierkunde und Anthropologie. Leipzig, Brandstetter. *Masius, Die Thierwelt. Leipzig, Brandstetter. *Masius, Naturstudien. Leipzig, Brandstetter. *Ruß, In der freien Natur. *Ruß, Deutsche Heimathsbilder. Ruß, Meine Freunde. Berlin, Schulze. Schilling, Naturgeschichte. Breslau, Hirt. *Schubert, Naturgeschichte. Stuttgart und Eßlingen, Schreiber. *Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. Berlin, Wiegandt. *Tschudi, Die Vögel und das Ungeziefer. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. Wagner, Naturgeschichte. *Wagner, Entdeckungsreisen in Haus und Hof, Feld und Flur 2c. Leipzig, Spamer. Abbildungen: Bilder zum Anschauungsunterricht. Eßlingen, Schreiber. Eichelberg, Naturhistorischer Atlas. Zürich, Meyer. Lüben, Naturhistorischer Atlas. Leipzig, G. Wigand. Ruprecht, Naturhistorische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. *Schubert, Naturgeschichte der Säugethiere in Bildern. Eßlingen, Schreiber. Skelette, Präparate, ausgestopfte Thiere, Sammlungen von Conchylien, Muscheln, Insekten 2c. liefert die Buchhandlung von R. Pabst in Delitzsch.

c. Botanik. *Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisiren. Leipzig, Veit. Auerswald, Botanische Unterhaltungen. Vollständiges Lehrbuch der Botanik. Leipzig, Mendelssohn. Berthelt und Besser, Pflanzenkunde. Leipzig, Klinckhardt. Breitenstein, Mikroskopische Pflanzenbilder. Darmstadt, Diehl. *Garke, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. *Grosse, Deutschlands Kultur-

pflanzen. Leipzig, Abel. Jaeger, Illustrirtes allgemeines Gartenbuch. Leipzig. *Kreutzer, Das Herbarium. Anweisung zum Sammeln, Trocknen der Gewächse. Wien, Helf. *Leunis, Schulnaturgeschichte. Hannover, Hahn. Lucas, Kurze Anleitung zur Obstkultur. Ravensburg, Ulmer. *Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Pflanzenkunde. Halle, Anton. *Lüben-Cürie, Anleitung, die wildwachsenden und angebauten Pflanzen zu bestimmen. *Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. Leipzig, Leuckart. *Roßmäßler, Der Wald. Leipzig, Winter. *Seubert, Die Pflanzenkunde in populärer Darstellung. Leipzig, Winter. Thomé, Lehrbuch der Botanik. Braunschweig, Vieweg. *Wagner, Die kleinen Pflanzenfreunde. Leipzig, Spamer. *Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. Bielefeld, Velhagen und Klasing. Wagner, Arznei und Giftgewächse. Bielefeld, Helmich. *Willkomm, Die Wunder des Mikroskops. Leipzig, Spamer.

d. Mineralogie. *Cotta, Geologische Bilder. Leipzig, Weber. Kobell, Die Mineralogie. Leipzig, Brandstetter. Leunis cfr. b. *Ludwig, Das Buch der Geologie. Leipzig, Spamer. Lyell, Elemente der Geologie. Weimar, Voigt. Das Mineralreich. Breslau, Hirt. Runge, Die Mineralogie in der deutschen Volksschule. Breslau, Morgenstern. Schmezer, Vergangenheit und Gegenwart des Erdballs. Heidelberg, Bachermann.

Mineraliensammlungen von Hestermann (Hamburg), Pfaff (Ettlingen in Baden) 2c.

e. Physik und Chemie: *Ahrendt, Materialien zum Anschauungsunterrichte in der Chemie. Leipzig, Voß. Ahrendt, Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie. *Baenitz, Lehrbuch der Physik, und Physik für Volksschulen. Berlin, Stubenrauch. *Baenitz, Lehrbuch der Chemie, und Chemie für Volksschulen. Berlin, Stubenrauch. Barentin, Lehrbuch der Technologie. Wien. Berthelt, Naturlehre für Schüler. Berthelt, Chemie für Schulen. Leipzig, Klinckhardt. Bopp, Wandtafeln für Physik. Ravensburg, Ulmer. *Crüger, Die Physik in der Volksschule. *Crüger, Grundzüge der Physik. *Crüger, Schule der Physik. Leipzig, Körner. *Frick, Die physikalische Technik. Braunschweig, Vieweg. Hüttmann, Jastram, Marten, Weltkunde. Hannover, Helwing. Johnston, Die Chemie des täglichen Lebens. Berlin, Dunker. Klencke, Chemisches Koch- und Wirthschaftsbuch. Leipzig, Kummer. *Koppe, Anfangsgründe der Physik. Essen, Bädeker. Krist, Anfangsgründe der Naturlehre. Wien, Braumüller. *Liebig, Chemische Briefe. Leipzig, Winter. *Postel, Laienchemie. *Schödler, Buch der Natur. Braunschweig. *Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel, Homannn. *Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. *Trappe, Die Physik. Breslau, Hirt. *Ule, Warum und Weil. Berlin, Klemann. *Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig, Quandt und Händel. Zwick, Lehrbuch der chemischen Technologie. München, Grubert.

Physikalische Apparate von Prof. Bopp (Stuttgart), Crüger (Körner, Erfurt), Hestermann in Hamburg, Will. Meyer in Hildesheim.

§ 41.

VII. Rechnen.

Vergl. Th. I, S. 335.

1) Der Rechenunterricht ist in die Volksschule zuerst wegen der praktischen Bedeutung, welche das Rechnen im Leben hat, aufgenommen

worden. Selbst dem schlichten Arbeiter ist es unentbehrlich, und Unfähigkeit in dieser Kunst straft sich empfindlich. Dazu kommt, daß der Rechenunterricht bei den Exempeln mit benannten Zahlen vielfältige Gelegenheit gibt, die Kinder über geschäftliche Verhältnisse, über Kauf und Verkauf, Tausch, Darlehen u. s. w., ferner über Münzen, Maße und Gewichte zu belehren, wozu sich in keinem andern Schulfach eine passende Stelle findet, obgleich es für die Vorbereitung der Schüler so nothwendig ist.

Der Rechenunterricht ist aber auch für die formale Bildung von größter Bedeutung. Zwar soll jeder Lehrgegenstand so behandelt werden, daß er das Denken bildet, aber der Rechenunterricht insbesondere übt das Denken, indem eine gute Anleitung zu Zahlenoperationen geradezu undenkbar ist ohne Anleitung zum scharfen Auffassen des Gegebenen, zum sicheren Urtheilen, vorsichtigen, streng logischen Schließen und zum bestimmten Ausdrucke des Gedachten. Man hat darum den Rechenunterricht die Logik der Volksschule genannt. Er legt der Phantasie, welche schon manchen Menschen, der sie nicht zu beherrschen wußte, aus einer Verirrung in die andere geführt hat, einen heilsamen Zügel an, gewöhnt an ruhige Sammlung der Gedanken auf einen festen Punkt, zwingt den Willen zur festen Richtung auf die Aufgabe, welche zur Lösung Anstrengung erfordert. Auch auf das Gefühl wirkt das Gesetzmäßige und Wahre, das sich in den Zahlen und Rechenoperationen offenbart, mächtig ein, und man hat, indem man auf die strenge Form der Darstellung achtet, mit Recht auch von einer Förderung der ästhetischen Bildung durch das Rechnen gesprochen.

2) Die Aufgabe der Volksschule ist es, diese formal bildende Kraft des Rechenunterrichts durch gute Methode wirksam zu machen, sie hat aber auch in praktischer Beziehung die Aufgabe, die Kinder zu befähigen, die Rechnungen des bürgerlichen Lebens gewandt und sicher zu lösen. Sie hat darum, um den formalen Bildungszweck zugleich mit dem praktischen Zwecke zu erreichen, den Schüler zu der im Leben erforderlichen Rechenfertigkeit nicht durch mechanisches Abrichten, sondern durch Einsicht und eine so fleißige Uebung in der Anwendung derselben, daß sie zur mechanischen Fertigkeit wird, zu bringen.

Hentschel: „Der Schüler soll denkend rechnen und rechnend denken lernen, das ist das Eine; er soll neben der Einsicht auch diejenige Fertigkeit gewinnen, welche das Leben verlangt, das ist das Andere."

3) Der Stoff, den die Volksschule durchzuarbeiten hat, ist etwa folgender:

a. die vier Species in ganzen benannten und unbenannten Zahlen;

b. die vier Species in gebrochenen Zahlen;

c. die Regeldetri mit Einführung in die wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten, welche sich auf sie gründen;

d. die Decimalbruchrechnung.

Der Lehrgang ist in den einzelnen Stufen bei den verschiedenen Rechenbüchern verschieden, doch kann der Lehrer sich unbedenklich in dieser Beziehung den jetzt gebräuchlichen Rechenbüchern anvertrauen.

4) Als methodische Grundsätze beachte der Lehrer folgende:

a. Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß, die Klarheit der Auffassung ist überall das Erste; die Uebung das Zweite; die Anwendung das Dritte.

b. Die richtige Auffassung wird immer auf dem Wege der Anschauung gewonnen. Das Erste, wofür der Rechenunterricht zu sorgen hat, ist Förderung der Zahlenbildung. Unsere Begriffe der Zahlen wurzeln aber, wie alle übrigen, in der Anschauung, darum hat der Lehrer durch Anschauungsübungen die Zahlenbildung zu ermöglichen. Dazu hat derselbe geeignetes Anschauungsmaterial nöthig: gleichartige Stäbchen, Würfel, Kugeln, Knöpfe, Bohnen, Striche, Punkte, Fensterscheiben, Kinder 2c. Gleichartig sollen die Dinge bei einer Uebung deswegen sein, weil das Erforderniß für die Zahlenbildung gerade darin besteht, daß wir ein und dasselbe Ding sich wiederholen sehen. Verschiedene Gegenstände werden bei verschiedenen Uebungen angewandt, damit das Kind von dem Gegenstande und dessen Art selbst abstrahiren und nur die Anzahl beachten lernt. Aus diesem Grunde ist es nicht mit der Anwendung der Rechenmaschine allein gethan, obgleich dieselbe sehr vortheilhaft ist.

Russische Rechenmaschine mit ihren verschiedenen Verbesserungen, so daß wie bei Wilke (Delitzsch, Pabst) nur so viel Kugeln den Kindern zu Gesicht kommen, als eben in Betracht gezogen werden. Berliner Knopfmaschine, Born'sche Rechenmaschine. Apparat für den ersten Unterricht in den vier verschiedenen Rechnungsarten mit ganzen Zahlen und Decimalen von Dr. Floderus, bei dem die Einheit der Kubikzoll ist. Beust in Zürich wendet verschiedene Veranschaulichungsmittel an, er läßt mit Stäbchen, Gewichten, Münzen addiren, subtrahiren 2c., also wirklich thun, was die Aufgabe verlangt. Es empfiehlt sich davon besonders das Rechnen mit Stäbchen, etwa in der Größe von Streichhölzchen, davon jedes Kind zehn Stück erhält, um durch Hinlegen und Wegnehmen derselben die Zahlenoperationen selbst darzustellen. Die Kinder haben dabei eine ihnen zusagende und das Vorstellen unterstützende Handbeschäftigung, und der Lehrer kann sich stets überzeugen, ob die Schüler die Sache verstehen. Vergl. Waitz, Allg. Pädag., S. 413 ff.

c. Verweile bei den Elementen.

d. Gehe stets von dem Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten. Unterrichte elementarisch und schreite lückenlos vor, so daß besonders die Stufen von 1—10, 10—20, 20—100, 100—1000 gehörig durchgearbeitet werden.

e. Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel, die durch vollkommen richtigen Ausdruck dargestellt wird. Diese Regel hält einmal für den gesammten Rechenunterricht das Princip der Anschauung fest, damit niemals dem Schüler Begriffe aufgebürdet werden, die er nicht aus selbsterworbenen Vorstellungen abgeleitet hat, sodann betont sie die heuristische Methode, daß die Regeln nicht dogmatisch gegeben, sondern aus einer hinlänglichen Anzahl von Beispielen von dem Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst gefunden werden. Die Behandlung der einzelnen Beispiele muß die Erkenntniß des Gesetzes in dem Maße vorbereiten, daß

es nur einer geordneten Zusammenstellung derselben und passender Fragen des Lehrers bedarf, um in dem Schüler den Begriff zum klaren Bewußtsein zu erheben. Dadurch wird das Rechnen auf allen Stufen Denkrechnen, nicht bewußtloses Regelrechnen.

Regeln im Rechnen und Grammatik im Sprachunterrichte ist, psychologisch genommen, ganz dasselbe, nämlich das Gesetzmäßige an den Gegenständen, Begriffe, die aus den einzelnen Erscheinungen erkannt werden. Wie die Grammatik zur Ausbildung des Sprachbewußtseins nothwendig ist, so sind es die Regeln für das Rechnen; sie müssen gehörig abgeleitet werden, damit das Rechnen ein bewußtes werde. Man gebe nicht mehr Theorie als nöthig ist; denn nicht das Wissen der Regeln, sondern das fertige, freilich auch einsichtige Können der Operationen ist die Hauptsache. Daher gehörige Klarlegung jeder Operation, dann aber viel Uebung.

f. Auf jeder Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht. Man übe z. B., wenn die Multiplication eintritt, erst nur diese, damit das Kind darin heimisch werde, dann nehme man in die Exempel auch die Subtraction mit auf ꝛc. Dieser Grundsatz fordert auch: „Gib zuerst ein bestimmtes festes Normalverfahren für die Berechnung einer bestimmten Aufgabenart, übe dies tüchtig ein; erst dann mag man gelegentlich auch auf diese oder jene Abkürzung eingehen." (Sobolewski.) Er fordert auch: Gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück, als nach der betreffenden Rechenstufe nöthig und statthaft ist.

g. Verweile so lange auf jeder Stufe, bis der Schüler Fertigkeit in der Uebung und Anwendung gewonnen hat. Alle Schüler sollen folgen, darum dürfen vereinzelte bessere Leistungen nicht zum Weiterschreiten veranlassen. Die Gründlichkeit auf jeder Stufe, welche diese zur Grundlage der neuen Stufe macht und das stufenweise Fortschreiten ermöglicht, ist gleich weit vom Eilen und Jagen entfernt, als vom zähen Festkleben. Jeder Sprung bringt ein Verfrühen, ein Schwanken in den Unterricht, und jedes pedantische Verweilen bei einer Art erschlafft die Freudigkeit der Kinder am Rechnen.

h. Verbinde in angemessener Weise auf allen Stufen das Rechnen mit reinen unbenannten Zahlen mit dem angewandten Rechnen, Kopf- und Tafelrechnen mit einander. Von benannten Zahlen ist stets auszugehen; ja in der Unterklasse wird fast nur mit solchen Zahlen gerechnet, und erst wenn das Kind Zahlvorstellungen gewonnen hat, läßt man auch in reinen Zahlen rechnen. Man unterscheidet das Rechnen mit benannten Zahlen (3 Aepfel und 6 Aepfel) von dem angewandten Rechnen, welches die im Leben vorkommenden Berechnungen zeigt (angewandte Aufgaben). Der Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen ist kein objectiver, denn eigentlich gibt es nur eine Art zu rechnen, das Rechnen mit Verstand. Das schriftliche Rechnen bedient sich nur der Ziffern als Ausdruck der gedachten Zahl und zur Festhaltung umfassenderer Rechenergebnisse, doch muß in der Volksschule auf gute schriftliche Darstellung und Lösung

ebenfalls gehalten werden. Kopf- und Tafelrechnen müssen in engster Verbindung stehen; ersteres geht als Ausgangspunkt alles Rechnens stets voran. Es muß aber auch wirkliches Kopfrechnen sein; die Kinder dürfen also nicht an den Fingern zählen 2c. Von dem schriftlichen Rechnen, welches in der Schule als stille Beschäftigung und häusliche Arbeit dient, gelten die Regeln, welche über diese Arbeiten überhaupt gelten. S. 177.

i. Stelle überall zweckmäßige Aufgaben. Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die üblichen Münzen, Maße und Gewichte zu berücksichtigen. Man wähle bei den Aufgaben nicht zu große Zahlen, kleide aber dieselben ordentlich ein. Die Aufgaben dürfen nicht zu schwer sein. Man berücksichtige das praktische Leben, die Preise der Lebensmittel, den Ertrag eines Feldes 2c., doch müssen dabei die Aufgaben innerlich wahr sein, d. h. sie müssen dem praktischen Leben wirklich entsprechen, so daß die Rechenaufgabe zugleich belehrt über dasselbe. Dabei kann der Lehrer das Kind kurz auf Lohn- und Geschäftsverhältnisse, auf Verlust und Gewinn beim Ackerbau und Handwerk, auf Darlehn und Zins u. s. w. hinweisen. Es gewinnt dadurch mehr Interesse an den Zahlenoperationen und zugleich einen Schatz praktischer, volkswirthschaftlicher Kenntnisse. Die besseren Aufgabensammlungen bieten in dieser Beziehung Anhalt. Eine gedruckte Aufgabensammlung gehört in die Hände der Schüler. Diesterweg: „Die Zeit ist zu kostbar, um die Aufgaben zu dictiren.“ Sie gibt auch dem Schüler in der Schule, während der Lehrer mit einer andern Abtheilung beschäftigt ist, und zu Hause den Stoff zur Uebung.

k. Die Rechenstunde soll zugleich eine Sprachstunde sein. Darum wird auf vollständig genauen, deutlichen mündlichen Ausdruck überall entschiedener Werth gelegt. Die Aufgabe muß nach einmaligem Hören correct wiedergegeben, die mündliche Lösung derselben, sowie die einzelnen Folgerungen müssen in sprachrichtigen Sätzen ausgedrückt werden; denn der genaue mündliche Ausdruck ist das sicherste Mittel zur geistigen Beherrschung und Durchdringung des Stoffes. Der Lehrer spreche dabei wenig und lasse den Schüler desto mehr sprechen; er beachte Pestalozzi's Wort: „Wenn du Nächte durchwachen müßtest, um mit zwei Worten zu sagen, was Andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.“ Beim schriftlichen Rechnen muß eine klare, übersichtliche Darstellung der Lösung unbedingt verlangt werden. Die Ziffern sind stets gut zu schreiben.

l. Ein Beleben des Wetteifers der Schüler durch Versetzen derselben nach dem Grade ihrer Einsicht und Fertigkeit ist nur am Schluß einer Stufe rathsam.

Hülfsmittel: a. Lehrbücher: *Adam, Rechenbuch. *Böhme, Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Berlin, Müller. *Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Gütersloh, Bertelsmann. Dorn, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Ober-Glogau, Hendel. Erfurt, Rechenschule für Elementar- und Bürgerschulen. Grube, Leitfaden für das Rechnen in den Elementarschulen. *Hentschel, Lehrbuch des

Rechenunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Merseburger. 9. Aufl. 1873. Sobolewski, Rechenstudien. Glogau, Flemming. *Sobolewski, Lehranweisung für den Rechenunterricht in Volksschulen. *Stubba, Rechenbuch für Volksschulen. Bunzlau, Appun. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Leipzig, Avenarius.

Aufgabensammlungen von Berthelt (Leipzig, Klinckhardt), Blanke (Hannover, Schmorl und v. Seefeld), Böhme (Berlin, Müller), Guth, (Stuttgart, Aue), Hentschel (Leipzig, Merseburger), Haesters (Essen, Bädeker), Heuer (Hannover, Helwing), Koch (Berlin, Oehmigke), Krancke (Hannover, Hahn), Mehrtens und Seelo (Hannover, Meyer), Scharlach (Halle, Schrödel und Simon), Scholz (Halle, Anton), Stubba (Bunzlau, Appun), Wille, Zahlenbilder-Rechenfibel. Dazu zwei Apparate Zahlenbilder-Rechengestell und Zahlenbilder-Rechenkasten (Delitzsch, R. Pabst), Winter, Rechenschüler (Leipzig, Wöller).

§ 42.

VIII. Raumlehre.

1) Der Unterricht in der Raumlehre, welche durch Pestalozzi in die Volksschule gekommen ist, wird durch die Bedürfnisse des praktischen Lebens gefordert, welche Kenntniß der einfachsten Raumgestalten und ihrer Eigenschaften und Fähigkeit in Handhabung derselben beim Messen und Zeichnen für jede Berufsart verlangen.

Kehr, Vorwort zu seiner „Praktischen Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen“: „Der materielle Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens; denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den cubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der dazu erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Cubikinhalt eines Bloches und dessen Werth berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall 2c. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverläßiges Probiren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, auch dem Landmanne muß es erwünscht sein, die Kenntniß der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirth empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht im Stande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus den Ertrag und Werth desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Drainirung, eines auszustechenden Teiches 2c. berechnen zu können. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten diese wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen.“

Den hohen formalen Werth der Raumlehre erkannten schon die Alten, indem sie in der ihr eigenen Anschaulichkeit, Klarheit und einleuchtenden Gewißheit das Ideal alles wissenschaftlichen Erkennens er-

blickten und den geometrischen Unterricht als ein ausgezeichnetes Mittel betrachteten, die Geister zu ernster Sammlung, scharfer Aufmerksamkeit und sicherem Denken zu gewöhnen. Sie bietet ein vortreffliches Mittel zur Bildung der Einbildungskraft, sie dient der Geographie, Mineralogie, Physik, sie läßt sich besonders mit dem Zeichnen in nützliche Verbindung setzen, sie erleichtert eine bildende Selbstbeschäftigung durch die Uebungen, welche nothwendig an sie sich anknüpfen, und befördert die Sauberkeit und Accuratesse in der Darstellung. (Waitz, Pädag., S. 408 ff.)

2) Durch die Rücksicht auf den praktischen Nutzen und auf die formale Bildung wird die Auswahl des Stoffes und die Methode bedingt. Die Geometrie der Volksschule gibt nicht ein vollständiges System, sondern sie beschränkt sich auf das, was für das praktische Bedürfniß nothwendig ist, und schließt das aus, was nur theoretische Bedeutung hat. Damit sie aber den formalen Zweck erreicht, nimmt sie alles das auf, was für bewußtes Zeichnen und Berechnen im Umfange der gewöhnlichen bürgerlichen Verhältnisse nöthig ist.

Nach diesen Gesichtspunkten wählt man daher gewöhnlich aus:

a. Auffassung der Raumelemente (Körper, Fläche, Linie, Punkt). b. Entstehung, Zeichnung und Messung der geraden Linie; Längenmaße. Anfertigung von Längenmaßen. c. Entstehung des Winkels, Kenntniß seiner Eigenschaften, Zeichnung und Messung desselben. d. Entstehung, Eigenschaften und Construction des Dreiecks, Vier- und Vielecks. Alle diese Figuren werden der Größe nach bestimmt und ausgemessen an der Tafel und im Freien und Grundrisse der gemessenen Fläche angefertigt. Flächenmaße. e. Entstehung, Eigenschaften und Ausmessung des Kreises. f. Entstehung und allgemeine Eigenschaften der geometrischen Körper (Würfel, Prisma, Cylinder, Pyramide, Kegel, Kugel), Ausmessung ihrer Oberfläche und ihres körperlichen Inhalts. Körpermaße. Zeichnung einfacher Grund- und Aufrisse und Durchschnitte. Anfertigen der Körper aus Pappe, Holz &c.

3) Die eigentliche Raumlehre kann erst, nachdem sie durch den Anschauungs- und Zeichenunterricht vorbereitet ist, auf der Oberstufe auftreten.

a. Das Grundgesetz für den Unterricht in der Raumlehre lautet: Unterrichte anschaulich! Von wirklichen Körpern wird ausgegangen, Modelle (geometrische Körper) werden zur Hülfe genommen, die Zeichnung wird benutzt, eine Fläche, ein Körper in natura betrachtet, gemessen, berechnet.

b. Der Unterricht muß entwickelnd sein, daß die Kinder sehen, wie das Object, welches sie kennen lernen sollen, entsteht, damit die Anschauung nicht die todte Anschauung des fertigen, sondern die lebendige des werdenden geometrischen Objects ist. Aus einer solchen Anschauung erhebt sich der Schüler nothwendig zur Kenntniß der geometrischen Eigenschaften, und diese allein bildet den bleibenden, sichern Grund zu den Fertigkeiten des Zeichnens, Messens und Berechnens. Man läßt daher jedes Object vor den Augen des Kindes entstehen, damit dessen Eigenschaften möglichst in die Augen fallen und leicht abstrahirt werden können. So nimmt der Schüler die geometrischen

Wahrheiten nicht blos äußerlich auf, sondern er erwirbt, wenn er dabei angehalten wird, immer zu beschreiben, was er sieht, und nach den Gründen zu forschen, diese Wahrheiten sich durch Selbstthätigkeit. Daher bedürfen dieselben, weil sie auf dem Wege des Denkens gefunden sind und den Nachweis ihrer Richtigkeit in der Art ihrer Entstehung tragen, auch keines besonderen Beweises. Der Schüler hat die erkannten Wahrheiten nur noch in richtiger sprachlicher Form auszusprechen und sich einzuprägen. Auf diese Weise wird der formale und reale Zweck zugleich erreicht; denn die Erkenntnißkräfte werden durch die Anschauung geometrischer Gebilde in ihrer Entstehung fortwährend angeregt und gesteigert, und die praktischen Fertigkeiten des Construirens und Messens werden durch vielfache Uebung erworben.

„Der Anfangspunkt einer jeden einzelnen Stufe bildet eine durch den Lauf der Genesis herbeigeführte Weisung, daß dieses oder jenes geschehen solle, kurz ein theoretisches Problem, und die geschehene Lösung liefert als Endpunkt dieser Stufe den mathematischen Satz." — Der Satz tritt also hier als der Endpunkt und Schlußstein einer Betrachtung auf, und da seine Entstehung producirend begleitet worden ist, so trägt er sofort das Merkmal der Evidenz in sich, und ein besonderer Beweis erscheint vollkommen überflüssig, oder vielmehr der „Beweis liegt zugleich mit dem vollendeten Satze schon vollständig vor." Siehe Wittstein, Die Methode des mathematischen Unterrichts in Mager, Pädagog. Revue. 1847. II. S. 1—30 und 297—323.

c. Die Lehrform ist der Dialog.

d. Der geometrische Unterricht muß praktisch sein. Die entwickelnde theoretische Seite muß durch die anwendende praktische Seite ergänzt werden. Der Schüler bildet geometrische Körper, er stellt die geometrischen Objecte zeichnend dar, er mißt und berechnet. Darum ist eine Sammlung praktischer Aufgaben für diesen Unterricht nöthig.

Hülfsmittel: *Diesterweg, Raumlehre 2c. Bonn, Weber. *Diesterweg, Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Elberfeld, Büschler. Anweisung dazu für Lehrer 2c. Ebenda. Harnisch, Die Raumlehre. Breslau, Max. *Heuer, Raumlehre. Hannover, Helwing. Hoffmann, Vorschule der Geometrie. Halle, Nebert. Hug, Die Mathematik der Volksschule. 2. Theil. Zürich, Schultheß. *Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre. Hannover, Meyer. *Kaselitz, Die Formenlehre. Berlin, Stubenrauch. *Kaselitz, Die Geometrie. Ebenda. *Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha, Thienemann. *Kehr, Geometrische Rechenaufgaben. Ebenda. *Liese, Die Raumlehre in der Volksschule. Berlin, Stubenrauch. Lorey, Der geometrische Anschauungsunterricht. Eisenach, Bärecke. *Pickel, Geometrie. Rüegg, Die Raumlehre. Bern, Antenen. Stubba, Die Raumrechnungen. Bunzlau, Appun.

§ 43.

IX. Das Zeichnen.

1) Der Nutzen des Zeichnens ist allgemein anerkannt. Es bildet für das Auffassen und Unterscheiden der Formen, für Größe und Ent-

fernung, schärft also den Blick für die Gegenstände der Natur und des Lebens, so daß es dem andern Unterrichte Hülfe leistet. Es bereichert die Phantasie und bildet das Gefühl für schöne Formen, den Schönheitssinn; es fördert die Freude an Ordnung und Reinlichkeit und übt die Hand, welche dadurch nicht nur für das Zeichnen, sondern auch für sonstige Zwecke Geschicklichkeit erwirbt. Zu diesem formalen Nutzen tritt der materiale Gewinn für das Leben. Es hilft den Handwerkern für ihre Arbeit, der Hausfrau in ihrem Berufe beim Zuschneiden, Musterzeichnen ꝛc.

2) Auf diesen zwiefachen Nutzen hat die Volksschule Rücksicht zu nehmen bei der Auswahl des Stoffes und bei der methodischen Behandlung. Nach beiden Seiten schwanken noch die Meinungen hin und her. Die Einen wollen nur Linearzeichnen, die Andern wollen Linearzeichnen mit Freihandzeichnen verbinden, die Andern wollen Zeichnen nach Vorlagen, die Andern Zeichnen nur nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Tafel, die Andern Zeichnen nach Naturgegenständen, Modellen u. s. w. Wir müssen fordern geometrisches Elementarzeichnen und angewandtes Zeichnen, denn die Volksschule hat nicht nur den Schönheitssinn zu pflegen, sondern auch den Zeichenunterricht dem andern Unterrichte dienstbar zu machen, ihn namentlich eng mit der Raumlehre zu verbinden, und dem Leben zu dienen. Weil nun gerade das geometrische Zeichnen wesentlich in den Dienst der Gewerbe tritt, während das Freihandzeichnen mehr der eigentlichen Kunst angehört, so ist vorzugsweise das Linearzeichnen zu berücksichtigen.

3) Für die unterrichtliche Behandlung gelten folgende Regeln:

a. Der Lehrer sei selbst ein guter Zeichner.

b. Vorbereitet wird das Zeichnen in dem Anschauungsunterrichte (S. 224), es kann auch als Aufgabe für die stille Beschäftigung dienen, während der Lehrer andere Abtheilungen unterrichtet. Der eigentliche Zeichenunterricht beginnt auf der Mittelstufe.

c. Der Lehrer lasse bald nach Vorzeichnungen, welche er vor den Augen der Kinder an die Wandtafel zeichnet, bald nach großen Wandblättern, bald nach Vorlagen, bald nach der Natur zeichnen, halte aber immer darauf, daß der Gang methodisch sei, und die neu auftretenden Elemente gehörig vorbereitet seien. Bei dieser Abwechselung lernen die Schüler von der Vorzeichnung zum wirklichen Original und dessen einfacher Nachbildung übergehen und dadurch das Zeichnen auch im Leben verwerthen.

d. Die Uebungen müssen sich so aneinander reihen, daß das Nachfolgende im Vorhergehenden seine unmittelbare Vorbereitung, dieses in jenem seine weitere Uebung und Anwendung findet.

e. Die ganze Klasse oder Abtheilung übt, so weit es irgend thunlich ist, dasselbe.

f. Jeder Zeichenübung geht eine das Verständniß vermittelnde, die Darstellung erleichternde und den Schönheitssinn bildende Besprechung voran. Darum veranlasse man beim Vorzeichnen die Schüler zum Aussprechen über das, was geschieht, wie und warum es so geschieht. Darum hat der Schüler unter leitenden Fragen des Lehrers jede Vorlage zuerst

zu studiren und sich in die Zeichnung zu vertiefen. Vor dem Beginn der Zeichnung muß ihm klar sein das Wesen derselben, die Lage der einzelnen Punkte, die Richtung der verschiedenen Linien, das gegenseitige Verhältniß der Theile und der Punkt, von welchem aus er die Zeichnung zu beginnen hat.

g. Beim Vor- und Nachzeichnen sind einfache Maßverhältnisse zum Messen der Größen anzuwenden, damit das Kind messen, die Zeichnung nach dem verjüngten Maßstabe zeichnen, vergrößern und verkleinern lernt. Auch beim Zeichnen nach Vorlegeblättern sind die Darstellungen bald in gleicher, bald in veränderter Größe auszuführen. Auf diese Weise lernen die Kinder auch die Zeichnungen des gewöhnlichen Lebens (Grundriß und Aufriß) verstehen und nach Zeichnungen als Handwerker arbeiten.

h. Richtig aufgefaßte Figuren sollen auch aus der bloßen Vorstellung wieder gezeichnet und in freien Combinationen nachgebildet werden zur Bildung der Phantasie und der Erfindungsgabe.

i. Auf allen Stufen halte auf größte Genauigkeit und Sauberkeit in der Ausführung. Die Genauigkeit ist nicht nur nothwendig bei dem geometrischen Zeichnen als Nachweis und Veranschaulichung der Richtigkeit eines geometrischen Satzes, sondern sie ist auch eine Forderung der Wahrheit überhaupt und fördert den Sinn für Maß, Form und Zweckmäßigkeit. Die Reinlichkeit aber ist die Grundlage aller ästhetischen Bildung und zugleich sittlicher Natur.

k. In den ersten Schuljahren wird die Schiefertafel zum Zeichnen benutzt, später Papier und Bleistift. Kreide ist nur in seltenen Fällen zuzulassen.

l. Von der Disciplin in den Stunden hängt wesentlich der Erfolg des Zeichenunterrichts ab. Die äußere Ordnung muß streng durchgeführt werden, damit die Kinder nicht tändeln, sondern arbeiten. Das Zeichenmaterial muß auf Commando vorgenommen und weggelegt werden. Die Erklärungen und Correcturen, die Alle angehen, gebe der Lehrer in derselben Weise wie in dem andern Unterricht, so daß alle betheiligt sind. Einzelcorrecturen vollziehe er leise, damit die anderen Kinder nicht im Arbeiten gestört werden, und habe immer Acht auf die ganze Klasse.

Hülfsmittel: Bergmann, Schule des Zeichnens. Leipzig, Spamer. *Domschke, Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen. Zwei Abtheilungen nebst Atlas. Berlin. Flinzer, Ein Wort über den jetzigen Zeichenunterricht. Chemnitz, Focke. Fürstenberg, Vorschule der Perspective. Braunschweig, Vieweg. Heimerdinger, Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg, Meißner. *Hertzer, Jonas, Wendler, Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts. Berlin, v. Mayden. *Hoffmeyer, Schulzeichnen. Huther, Anleitung und Stoff für den Zeichenunterricht in Volksschulen. Kaiserslautern, Tescher. *Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen, unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung, Berechnung und Darstellung. Hannover, Meyer. Klette, Das perspectivische Zeichnen. Braunschweig, Bruhn. *Lüben, Anleitung zum ersten Zeichenunterricht. Halle, Anton. Müller, Methodische, auf Anschauung beruhende Anleitung in der Perspective. Zürich, Orelli, Füßli und Comp. *Otto, Pädagogische Zeichenlehre, bearbeitet von Dr. Rein. *J. v. Staden, Der erste Unterricht im Zeichnen.

Hannover, Helwing. 1876. *Stuhlmann, Der Zeichenunterricht. Hamburg. Troschel, Monatsblätter für den Zeichenunterricht. Berlin. Weishaupt, Theorie und Praxis des Zeichnungsunterrichts. Weimar, Voigt.

Vorlagen von Fink (Langensalza, Verlags-Comptoir), Günther (Erfurt, Bartholomäus), Haberkorn (Langensalza, Verlags-Comptoir), Herdtle, Wandvorlagen (Stuttgart, Nitschke), Hermes (Berlin), Hertzer, Vorlagen und Anweisung (Berlin), Hoffmeyer, Lösener (Potsdam, Stein), Schrader, Wandtafeln (Hannover, Helwing), Trettau, Der kleine Zeichner (Leipzig, Klinckhardt), *Troschel, Zeichenschule in Wandtafeln. Weishaupt (Weimar, Voigt).

§ 44.

X. Das Turnen.

1) Vergl. S. 3, S. 70, S. 141 und den „Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen." Zweite erweiterte Auflage. Berlin 1868, Wilh. Hertz, in welchem Zweck und Betrieb des Turnunterrichts ausführlich behandelt ist.

Das Turnen bildet

a. den Körper ebenmäßig aus, und

b. befördert die Gesundheit.

Ranke, Physiologie: „Unsere gesellschaftlichen Zustände bedingen bei einer großen Anzahl Männer eine meist sitzende Lebensweise, die Arbeiten erfolgen entweder ohne Muskelanstrengung, oder mit nur ganz einseitiger. Noch mehr fehlt dem weiblichen Geschlecht, besonders in den höheren und mittleren Ständen, eine genügende Muskelbewegung, und in den Schulen wird die Jugend zu übermäßig langem Sitzen und zu Muskelunthätigkeit gezwungen. Thätige Muskeln steigern den Blutzufluß, indem sie sich erweitern und daher mehr Blut einfließen lassen. Dadurch werden die inneren Organe des Leibes (centrales Nervensystem, Lunge, Unterleibsorgane) von einer übermäßig angesammelten Blutfülle befreit, welche ihre Functionen beeinträchtigte, welche einen fortwährenden Wechsel in der Menge des zugeführten Blutes verlangen. Vor Allem zuerst macht sich, wenn die unthätigen Muskeln weniger Blut aufnehmen können, diese Störung der Circulation auf den Leberkreislauf geltend, zu dessen Zustandekommen die geringste Kraftsumme disponibel ist, von hier aus aber sowohl auf die Lungen als noch stärker auf den Darm und die übrigen Unterleibsorgane, deren venöses Blut durch die Leber abfließen muß. Es bilden sich krankhafte Erweiterungen der Venen durch das langsamer abfließende, sich gleichsam aufstauende Blut. Die Anhäufung des venösen Blutes in den Unterleibsorganen gibt schließlich Gelegenheit zu Hämorrhoidalleiden, Hypochondrie und Hysterie, welche geeignet sind, das Leben zur Last zu machen.

Durch Muskelthätigkeit aber wird auch die Ernährung der Muskeln gesteigert, da sie eiweißreiche Nahrung erhalten, wogegen das Fett abnimmt, indem es eben durch die Muskelthätigkeit verbrannt wird. Fett setzt aber die Oxydationen im Organismus herab. Selbst die Sauerstoffaufspeicherung im Schlafe ist bei muskelkräftigem, eiweißreichem Organismus bedeutender, als bei muskelträgem. Da aber der Schlaf dazu bestimmt ist, daß wir uns einen Vorrath von Sauerstoff sammeln, damit wir am Tage aushalten können, wo mehr verbraucht wird, als wir einathmen, so beruht auf diesem Vorrath von Sauerstoff das Kraftgefühl und Wohlbehagen, welches Turner, Bergsteiger und Fußwanderer kennen.

Auch auf das Herz wirkt die Muskelernährung wohlthätig, da es kräftiger wird. Eine geringe Energie der Herzthätigkeit verlangsamt die Blutcirculation, so daß an allen Organen weniger Blut vorüberfließt, die Zersetzungsproducte der Organe sich in denselben in gesteigertem Maße anhäufen und störend auf die Muskeln und das Nervensystem wirken. Dann tritt der unleidliche Zustand der Halbermüdung ein, die Unlust zu Bewegungen steigert sich wohl gar bis zur Unfähigkeit, und darin beruht die Muskelschwäche des weiblichen Geschlechts. Denn durch Muskelbewegung steigert sich die Herz- und Athemthätigkeit, in deren Folge das Blut schneller circulirt, die Organe von den Zersetzungsresten rein spült, die ermüdenden Stoffe der Milch- und Kohlensäure wegschafft, den Blutkörperchen durch tieferen Athem mehr Sauerstoff zuführt und dadurch verjüngt und nahrungsfähiger macht, weshalb man sich bei Verstimmung und Trägheit bald wohler und behaglich fühlt, wenn man einen Spaziergang gemacht hat. Holzhacken ist bewährtes Mittel gegen Hypochondrie. Daher erheitert uns jeder Gang ins Freie, weil er infolge der schnellen Blutcirculation die Organe von lästigen Stoffen und Schlacken befreit. Jede Muskelthätigkeit erregt Appetit und Durst; reichliche Nahrung aber führt im folgenden Schlafe zu einer reichlicheren Anhäufung von Sauerstoff, und wir erwachen mit gesteigertem Kraftbewußtsein. Wie aber die Anhäufung ermüdender Stoffe, welche durch die Thätigkeit der Nerven entstehen, gewissermaßen als chemische Schlacken (Milchsäure), die Nerven nothwendiger Weise schlaff macht, so muß Muskelthätigkeit das Gegentheil bewirken, indem das reicher zuströmende Blut die Nerven von jenen Stoffen reinigt, worauf wir uns wieder kräftig, heiter, arbeitslustig fühlen. Viele Verstimmungen stammen lediglich aus der Anhäufung zersetzter Nervenstoffe, welche hemmend der Bewegung der Molekülen in den Weg treten und dadurch die Nerven ohnmächtig zur Thätigkeit machen. Dieses innere dunkele Gefühl der Kraftlosigkeit nennen wir Verstimmung; wir werden grillig, launenhaft, ungeduldig, verdrießlich, verfallen auf Schopenhauerische Weltanschauung, und doch würden Bewegungen der Muskeln uns bald umstimmen.

Da der arbeitende Organismus in hohem Maße Wasser und Wärme verliert, so erfährt er eine Steigerung seines Wärmeabgabevermögens, denn die gesteigerte Blutzufuhr zu den peripherischen Organen des Körpers, zu den Muskeln, bewirkt eine Erweiterung der Hautblutgefäße, wodurch sich die Wärmeabgabe durch Steigerung der Wärmedifferenz zwischen der mehr erwärmten Körperoberfläche und der äußern Umgebung vergrößert. Es ist aber der erhöhte Wassergehalt des Organismus eine disponirende Ursache zu verschiedenartiger Erkrankung, so daß die Muskelanstrengung als Präservativmittel gegen Krankheiten anzuwenden ist. Die Heilgymnastik leistet daher für manche Krankheiten gute Dienste, denn das Dehnen und Zusammenpressen der Muskeln steigert die Blutzufuhr zum Muskel und führt Ernährungsmittel zu, so daß er widerstands- und leistungsfähiger wird. Alle diese Bewegungen sind aber nur nützlich bei genügender, eiweißreicher Ernährung; schlecht genährte Individuen reiben sich dabei auf, und übermäßige Anstrengung wirkt verderblich."

c. Das Turnen macht den Körper kräftig und gewandt. Die größere Gewalt und Herrschaft über den Leib macht den Turner fähiger und ausdauernder in allerlei körperlichen Verrichtungen, denn es lehrt die Glieder behend und gewandt regieren. Gerade die Dorfjugend bedarf am meisten, daß ihr das, was ihre harte, oft nur rohe Stärke

zum Heben und Tragen befördernde Arbeit nicht gibt, vielmehr gewöhnlich hindert, ersetzt werde — die Gewandtheit, die Schnelligkeit, die Biegsamkeit der Glieder und Gelenke, kurz die Vielseitigkeit und Leichtigkeit des Gebrauchs aller Körperkräfte. Dagegen muß die wohl behende, aber in Stuben und Werkstätten verkümmerte und verweichlichte städtische Jugend durch das Turnen gestärkt werden.

K. Schulze: „Es turne Stadt und Land! Wenn es in den Stadtschulen mehr darauf ankommen wird, dem Körper statt der welken Muskeln stählerne, statt der Vogelbrüste Männerbrüste zu geben, also Kraft zu erzeugen, so kommt es in den Landschulen mehr darauf an, dem Körper die Plumpheit, Unbeholfenheit, Ungeschlachtheit zu benehmen, die durch ländliche Arbeit und durch Uebermaß von Fleisch und Fett entstehen müssen."

d. Das Turnen befördert den Anstand. Das Turnen bezweckt nicht einseitig Entwickelung der Kraft, sondern indem es die Behendigkeit und Beweglichkeit allseitig fördert, gewinnt der Körper an Ausdruck und Schönheit, gefälliger Bewegung und guter Haltung. Diese Seite tritt beim Mädchenturnen in den Vordergrund, doch darf dabei Förderung der Gesundheit und der körperlichen Kraft nicht übersehen werden.

Zedtler: „Der zartere Organismus der Mädchen gestattet nicht die schweren Kraftstücke der Knaben. Die Lebensstellung des Weibes setzt auch, bei normalen Verhältnissen, keine weitgehenden, außergewöhnlichen Kraftanstrengungen voraus. Das Mädchenturnen wäre daher ein verfehltes, wenn es solche Kraftäußerungen in den Vordergrund stellte; bei demselben handelt es sich vielmehr nur um Erregung, Unterstützung und Erhöhung der Lebensthätigkeit im Allgemeinen. Hier sind nicht Uebungen am Platze, welche sehr ermüden und abspannen. Beim Knaben sind der Wett- und Dauerlauf, der weite und hohe Sprung, das schweißtreibende Recken und Strecken, das muskelkräftigende Hangen und Schwingen an den Geräthen willkommene Bewegungen. Dagegen liegt der Schwerpunkt beim Mädchenturnen in den Frei- und Ordnungsübungen, weniger im Geräthturnen. Letzteres ist allerdings nicht völlig auszuschließen, sondern auf allen Altersstufen zu betreiben, jedoch stets nur mäßig und mit weiser Auswahl. Um nicht mißverstanden zu werden, füge ich bei, daß das Mädchenturnen durchaus nicht in Tändelei ausarten darf: auch die Mädchen sollen beim Turnen angestrengt werden, nur soll sich die Anstrengung innerhalb der Grenzen ihres geringeren Kraftmaßes halten. — Da die Mädchen gerne ihre Aufmerksamkeit dem Einzelnen und Kleinen zuwenden, so gestattet der Mädchenunterricht eine eingehende Behandlung der künstlichen Schrittarten und der anmuthigen Reigen mit ihrem Formenreichthume. Hierdurch eröffnet sich dem Turnlehrer ein höchst ergiebiges und dankbares Feld, auf welchem reichlich wieder gewonnen wird, was durch Einschränkung des Geräthturnens verloren geht. — Am Knaben gefällt ein gewandtes und straffes, am Mädchen ein leichtes und zierliches Auftreten. Entsprechen dem Charakter des Knabenturnens kurze, kräftige, ruck- und stoßweise Bewegungen, so wird man dagegen für Mädchen nur ein Turnen mit einem mäßigen, langsamen, jedoch nicht schleppenden Tempo als geeignet finden. Das Ausstoßen der Arme z. B. wird sich auf ein Ausstrecken, das Armschwingen auf ein Armheben reduciren. Die abgerundeten Körperformen des weiblichen Geschlechts bedingen ferner zur anmuthigen Bewegung bei Thätigkeiten der Arme ein mäßiges Beugen derselben. Sind z. B. beide Arme

hoch gehoben, so müssen sie ein oben nicht ganz abgeschlossenes Oval darstellen. Beim Knabenturnen hingegen würde eine derartige Armhaltung ein Zeichen von Schwäche, also unmännlich sein. — Daß man endlich beim Mädchenturnen diejenigen Uebungen zu vermeiden hat, die dem weiblichen Gefühle widerstreben, sollte als selbstverständlich gelten. — Auf- und Abschwünge am Reck, Reitsitz am Barren wird kein verständiger Lehrer den Mädchen zumuthen oder gestatten. Selbst nicht alle Freiübungen passen für Mädchen: so ist z. B. tiefes Kniebeugen, Knieheben, Rumpfbeugen rückwärts im Mädchenturnen gänzlich zu vermeiden. In Summa findet man bei dem Knabenturnen das Kurze, Straffe, Kräftige, beim Mädchenturnen das Langsame, Gerundete, Zierliche für richtig. Es liegt viel Wahres in dem Satze: das Turnen der Knaben möge an den Exercierplatz, das Turnen der Mädchen an den Tanzsaal erinnern." (Palmer, Ev. Pädagogik, S. 201 ff.)

e. Das Turnen bildet den Willen und fördert die Disciplin. Dem Commando des Lehrers und des Vorturners muß pünktlich gehorcht werden, jeder muß die Stelle ausfüllen, die ihm zugewiesen ist, und gewöhnt sich so daran, seinen Willen der Gesammtheit zu gemeinsamem Zwecke unterzuordnen, so daß der Gemeingeist erstarkt.

Hegel (Thaulow III, S. 200): „Diese Uebung schnell aufzufassen, mit seinem Sinne gegenwärtig zu sein, das Befohlene, ohne sich erst hin und her zu bedenken, auf der Stelle mit Präcision ausrichten, ist das directeste Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hineingehen läßt, und noch mehr Zeit, bis sie wieder herausgeht und das halb Gefaßte halb ausrichtet." — Es arbeitet überhaupt der geistigen Erziehung in die Hände, gewöhnt an Aufmerksamkeit, übt die Geistesgegenwart, erzeugt Muth und Entschlossenheit, erheitert das Gemüth und hindert die zu moralischen Uebeln führende krankhafte Ausschweifung der Phantasie. Leibesübungen sind der gesundeste Zeitvertreib, die beste Erholung nach geistiger Arbeit; sie schützen die Jugend vor der verderblichen Langeweile, welche zu Müssiggang führt oder eine Ableitung sucht in gefährlicher Geselligkeit und sündhafter Beschäftigung.

f. Das Turnen fördert nationale Gesinnung.

K. Schulze: „Will ein Volk seine Volksthümlichkeit behalten, so muß es wehrhaft sein. Nun bin ich des Glaubens, daß das deutsche Volk zu etwas Großem in der Weltgeschichte berufen und befähigt ist. Da nun unsere Krieger aus dem Bürger- und Bauernstande genommen werden, so muß folglich in allen Volksschulen geturnt werden; die Schule muß der Tempel deutscher Kraft und deutscher Vaterlandsliebe werden. Das Turnen ist auch bildend für die deutsche Volksthümlichkeit. Wenn es wirklich zur Volkssache würde, so ließen sich auch daraus Volksfeste bilden, den olympischen Spielen der Griechen ähnlich. Oeffentliche Turnübungen, sogenannte Wettturnen, könnten dann an bestimmten Tagen, z. B. an Sonntagen (vaterländischen Festtagen), theils in jeder einzelnen Gemeinde, theils gemeinsam von Turnern aus den verschiedensten Orten aufgeführt werden, wodurch einerseits den verderblichen Sonntagserholungen, als da sind Kartenspiel, Saufen, Tanzen, der Todesstoß gegeben, andererseits Volksehrgefühl und Volksthümlichkeit genährt würde." — Vergl. Waitz, Päd., S. 90.

2) Man unterscheidet in Bezug auf den Zweck orthopädisches, diätetisches und pädagogisches Turnen. Das erstere muß ein

Arzt überwachen, da die Leibesübungen allerlei Gebrechen mindern und heilen sollen. Das diätetische Turnen bezweckt die Erhaltung des gesunden Organismus. Die Uebungen sollen die Muskeln des Körpers allseitig erregen. Das pädagogische Turnen nimmt den physischen und geistigen Menschen zugleich in Betracht; es ist darum nicht Einzelturnen, sondern Massenturnen. Mit diesem letztern hat es die Volksschule zu thun. Der pädagogische Zweck bestimmt die Auswahl der Uebungen. Es werden weder Spielereien, noch waghalsige Kunststücke gewählt. Einfache Uebungen, um eine gesunde Entwickelung der inneren Theile des Körpers, namentlich der Lunge zu befördern und Arme und Beine kräftig und gewandt zu machen, besonders aber um den Knaben an Ausdauer, Muth und Entschlossenheit zu gewöhnen, Frei- und Ordnungsübungen, einfache Geräthübungen und Turnspiele gehören hierzu.

3) Regeln für den Unterricht.

a. Vorbereitet wird derselbe durch die Ordnung der Schule und durch die Spiele auf dem Spielplatz, welchen jede Schule haben sollte.

Die pädagogische Bedeutung des Spiels ist sehr groß. Es wurzelt in dem Triebe der Jugend thätig zu sein und zu schaffen in freier Weise. Es erfrischt, übt und kräftigt den Leib, macht die Seele heiter, regt geistige Kräfte und Fähigkeiten an, wirkt gehörig geleitet auf den Geschmack und Charakter, indem es zum Gehorsam, zur Besonnenheit, Umsicht und Freiheit leitet. Dem Lehrer enthüllt sich dabei die Individualität der Schüler, doch darf er, will er das Spiel seines Werthes nicht berauben, nur so weit in dasselbe eingreifen, als die Aufrechterhaltung der festen Ordnung, der Ruhe, der guten Sitte und des Anstandes es erfordert. Bewegungsspiele sind die besten.

b. Das eigentliche Turnen beginnt erst auf der Mittelstufe.

c. Das Turnen darf nicht von dem übrigen Unterrichte isolirt werden, sondern muß mit ihm organisch verbunden werden. Darum ist es am besten, wenn der Lehrer selber das Turnen leitet, denn es erfordert wie jeder andere Unterricht pädagogische Bildung.

d. Die Art und die Schwierigkeit der Uebungen muß sich dem Zustande der Kinder anpassen. Bis zum zehnten Jahre müssen Spiele und Freiübungen die Hauptsache sein. Man lasse sich nicht verleiten, den Kindern um jeden Preis Kraft- und Kunststücke zuzumuthen und dadurch zu schaden, denn dadurch bringt man das Turnen in Mißcredit.

e. Die Turnübungen müssen gemeinsam sein, denn in der geordneten Gemeinthätigkeit sind eine Menge Mittel gegeben, um den Einzelnen zu beleben.

f. In der Stunde gehen die Freiübungen voran, weil sie durch allmähliche Anregungen der Körperkraft einen passenden Uebergang zu den größeren Anstrengungen der Geräthübungen bilden, und die Erfahrung lehrt, daß eine stetige Steigerung zu größerer Ausdauer führt.

g. Im Turnen muß elementar unterrichtet werden, der Lehrer muß nicht nur vormachen und dann nachahmen lassen, sondern muß dem Kinde erklären, was von ihm verlangt wird. Die folgende Ausführung gibt Gelegenheit zur Correctur.

h. Kurze Commandos, Zählen und Fingerzeige erhöhen die Präcision beim Turnen und erhalten die stramme Disciplin, die durchaus nothwendig ist.

i. Der Lehrer lasse die Kinder sich nicht übermäßig anstrengen, denn die übermäßige Ermüdung schwächt die Gesundheit. Zweckmäßige Pausen und Abwechselung der Uebungen beugen derselben vor und tragen zugleich dazu bei, daß der Körper allseitig gebildet werde. Der Lehrer muß daher den menschlichen Körper nicht nur überhaupt und die Leistungsfähigkeit des Kindeskörpers, sondern auch die körperliche Beschaffenheit seiner Schüler speciell kennen, um die Kranken unter denselben von solchen Uebungen auszuschließen, die ihnen nachtheilig sein würden, und sie doch auch bei denen vorzugsweise zu berücksichtigen, welche das Leibesübel heben oder vermindern können.

Hülfsmittel: *Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen. Berlin, Hertz. Angerstein, Handbuch für Turner. Halle, Waisenhaus. *Döring, 70 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche beim Turnunterrichte, bei Schul- und Kinderfesten 2c. 6. Aufl. Plauen 1875. Neupert. *Kloß, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts. Dessen Katechismus der Turnkunst. *Kloß, Das Turnen im Spiel. *Kloß, Das Turnen in den Spielen der Mädchen. Dessen Die weibliche Turnkunst. Leipzig, Weber. Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen. Zürich, Schultheß. Spieß, Turnbuch für Schulen. *Schettler, Turnschule für Mädchen. Waßmannsdorf, Reigen und Liederreigen. Schreber, System der ärztlichen Zimmergymnastik. Leipzig, Fleischer.

§ 45.

XI. Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

1) Die weiblichen Handarbeiten können zwar nicht als ein der Volksschule wesentliches Fach bezeichnet werden, sind aber aus Noth in dieselbe aufgenommen worden, um tüchtige Hausfrauen zu bilden. Sie sind aber auch pädagogisch wichtig, da sie Sparsamkeit, Ordnungssinn und Reinlichkeitsliebe fördern.

2) Dazu muß aber der Lehrstoff gehörig abgestuft, der Unterricht als Klassenunterricht ertheilt werden und darauf abzielen, nicht nur Fertigkeit in der Ausführung der Arbeiten, sondern auch Verständniß derselben zu vermitteln. Die größte Aufmerksamkeit muß beim Unterrichte auf eine praktische Richtung gewendet werden.

3) Als unbedingt nöthige Arbeiten sind zu lehren Stricken, Nähen, Zuschneiden, Ausbessern und Zeichnen der Wäsche; Luxusarbeiten gehören nicht in die Volksschule.

Hülfsmittel siehe Th. I, S. 337 k. Centralblatt 1874.

4) Auch für Knaben hat man neben dem Schulgarten, der beide Geschlechter beschäftigen soll, eine besondere Arbeitsschule zur Vorbereitung für das praktische Leben mit der Volksschule verbinden wollen, indessen wird man, wenn dem Hause nicht gänzlich die Disposition über die Kinder entzogen und auch das Ueben der

Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht zu sehr verkürzt werden soll, die Arbeiten in Metall und Holz, vielleicht mit Ausnahme von Laubsägearbeiten, aus der Schule herauslassen müssen, dagegen können die Papparbeiten namentlich für die Raumlehre, auch die Arbeiten in Thon und die Flechtarbeiten eine Stelle finden. Der Unterricht im Obstbau und in der Blumenzucht im Schulgarten muß sich an die Naturkunde anlehnen.

*Dr. Schwab, Die Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung. Wien, Hölzel. K. Friedrichs, Erziehung zur Arbeit. Seydel und Schmidt, Das Pappen. Wranitzky, Der Schulgarten auf dem Lande. Prag. *Schwab, Der Volksschulgarten. Wien, Hölzel. *Georgens, Der Volksschulgarten. Berlin, Henschel. 1873. Georgens, Der Kosmos der Arbeit. Georgens, Die Verbindung des Kindergartens mit der Volksschule in den Berichten über die Lehr- und Lernmittelausstellung ꝛc. Berlin 1875. H. Kasten.

Als Anhang geben wir nach dem Centralblatt 1874, S. 356, umstehend einen Lectionsplan für eine dreiklassige Schule mit zwei Lehrern (§ 4 der allgemeinen Bestimmungen), weil die Anordnung desselben schwierig ist. Andere Lectionspläne für einklassige Schulen, dreiklassige Schulen mit drei Lehrern ꝛc. lasse der Lehrer nach den allgemeinen Bestimmungen anfertigen und bespreche sie nach den Regeln, welche S. 149 ff. gegeben sind.

B. Die Erziehungslehre.

Wir haben oben, S. 82, das Ziel der Erziehung auf Grund der ethischen Grundlagen bestimmt, haben dabei die intellectuelle Bildung, die Gemüths- und Willensbildung unterschieden, haben S. 89 über Erziehungsmöglichkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Kindes gehandelt und haben dann S. 93 ff. als Erziehungsmittel neben der Pflege vorzugsweise die Zucht (Erziehung im engsten Sinne) und den Unterricht kennen gelernt und die Mittel derselben im Allgemeinen bestimmt. Wir bemerkten dabei, daß wir auf die Pflege nur ab und zu zurückkommen würden, so daß wir die Methodenlehre in die beiden Theile der Unterrichts- und Erziehungslehre zerfällen konnten. Wir haben durch diese Eintheilung den Unterricht von der Erziehung theoretisch geschieden, haben aber bei der Bestimmung des Unterrichtszweckes (S. 98), bei der Besprechung der psychologischen Grundlagen (S. 102), bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes (S. 138), bei den Unterrichts- oder Lehrformen (S. 151), den Unterrichtsthätigkeiten (S. 162), bei den Anforderungen, welche wir an den Lehrer stellten (Lehrton, Lehrgeist, S. 180 ff.), und bei der speciellen Methode der einzelnen Unterrichtsfächer gesehen, daß Unterricht und Erziehung, da sie beide den ganzen Menschen erfassen, in einander übergreifen. Wir haben daher den Unterricht als erziehenden Unterricht aufgefaßt und überall seine erziehenden Wirkungen nachgewiesen, stellen

Lectionsplan für eine dreiklassige Schule mit zwei Lehrern.

Stunden.	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8 — 9.	I. Biblische Geschichte. II. Desgleichen.	I. Lesen mit Sprachlehre. II. Desgleichen.	I. Katechismus. II. Desgleichen.	I. Bibl. Geschichte. II. Desgleichen.	I. Dictirschreiben (Gedichte, Geschäftsaufsätze rc.) II. Dictiren (Rechtschreiben).	I. Raumlehre. II. Aufsatz.
9 — 10.	I. Lesen mit Abschreiben. II. Desgleichen.	I. Schreiben. II. Desgleichen.	I. Zeichnen mit Formenlehre. II. Zeichnen.	I. Lesen mit Abschreiben. II. Lesen mit Memoriren von Gedichten rc.	I. Schreiben. II. Desgleichen.	I. Zeichnen. II. Religion(Evangelium, Lied, Gebet).
10 — 11.	I. Rechnen. II. Desgleichen.	I. Rechnen. II. Desgleichen.	I. Aufsatz. III. 10—10½ Uhr: Bibl. Gesch. 10½—11 Uhr: Lesen mit Schreiben.	I. Rechnen. II. Desgleichen.	I. Rechnen. II. Desgleichen.	I. Gesang. II. Lesen und Schreiben.
11 — 12.	I. Vaterländische Geschichte. II. Desgleichen.	I. Geographie. II. Gesang.	I. Gesang. III. Lesen mit Schreiben.	I. Geschichte. II. Geographie.	I. Geographie. II. Gesang.	I. Religion (Evangelium, Katechismus). III. 11—11½ Uhr: Lesen und Schreiben. 11½—12 Uhr: Katechismus, Lied.
			Nachmittags.			
2 — 3.	I. Naturlehre. III. 2—2½ Uhr: Bibl. Gesch. 2½—3 Uhr: Lesen mit Schreiben.	II. Geographie (Naturlehre). III. 2—2½ Uhr: Bibl. Gesch. oder Katechismus. 2½—3 Uhr: Lesen.		I. Naturgeschichte. III. 2—2½ Uhr: Religion. Lied, Gebet. 2½—3 Uhr: Lesen mit Schreiben.	II. Naturgeschichte. III. 2—2½ Uhr: Bibl. Geschichte. 2½—3 Uhr: Lesen mit Schreiben.	Anmerkung: I. Klasse 28 Stunden, II. Klasse 24 Stunden, III. Klasse 12 Stunden. Summa 64 Stunden, welche Stundenzahl an dergleichen Schulen nicht überschritten werden soll. Der erste Lehrer gibt in der 2. Klasse 4, der zweite 12 Stdn. in der 3. Klasse.
3 — 4.	I. Turnen (Handarbeit). III. 3—3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½—4 Uhr: Schreiben.	II. Turnen (Handarbeit). III. 3—3½ Uhr: Schreiben. 3½—4 Uhr: Rechnen.		I. Turnen (Handarbeit). III. 3—3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½—4 Uhr: Rechnen.	II. Turnen (Handarbeit). III. 3—3½ Uhr: Lesen mit Schreiben. 3½—4 Uhr: Rechnen.	

dieselben aber hier übersichtlich an dem Eingange der Erziehungslehre, bei der wir vorzugsweise die Schulerziehung behandeln, zusammen. Es zerfällt uns darnach die Erziehungslehre in drei Theile:

I. Die Erziehung durch den Unterricht,
II. Die specielle Erziehungslehre,
III. Die Erziehungsanstalten und deren Verhältniß zur Schule.

I. Die Erziehung durch den Unterricht.

§ 46.

A. Die äußeren Schuleinrichtungen für den Unterricht.

1) Eine Schule und ein geordneter Schulunterricht sind nicht denkbar ohne feste Einrichtungen und Ordnungen, denen Lehrer und Schüler sich unterwerfen müssen. Dergleichen Ordnungen sind:

a. Die Schule beginnt und schließt pünktlich. Täglich muß das Kind pünktlich in der Schule erscheinen. Dadurch erhält sein Tagewerk feste und bestimmte Ordnung, die sich ihm tief einprägt. Es darf weder zu früh, noch zu spät kommen. Kommt es zu früh, muß es draußen bleiben, denn erst 15 Minuten vor dem Schulanfange wird die Klasse geöffnet, kommt es zu spät, muß es erst das Gebet draußen abwarten und muß, um die anderen Kinder nicht zu stören, die erste Stunde innen an der Thür stehen bleiben. Der Lehrer, selbst ein Muster von Pünktlichkeit, ist, wenn das Kind eintritt, schon am Platze, um die Aufsicht zu führen, oder erscheint, wenn er dem Klassenobersten die Aufsicht anvertraut hat, pünktlich zum Beginne der Stunde. Jedes unpünktliche Erscheinen des Lehrers oder jedes Warten auf säumige Schüler nährt und begünstigt die Unpünktlichkeit der Schüler, dagegen gewöhnt strenge Ordnung, Regelmäßigkeit und unwiderrufliche Pünktlichkeit des Lehrers auch die Schüler nach und nach zu diesen Tugenden.

Nach der ersten Schulstunde schreibt der Lehrer die Namen der fehlenden Schüler in die Absentenliste. Die Bankobersten geben Bescheid. Niemand darf unentschuldigt fehlen. Die Schüler empfangen einen neuen Eindruck der sittlichen Lebensordnung dadurch.

Ebenso pünktlich, wie die Schule begonnen hat, wird sie geschlossen. Die Entlassung der Schüler vor der Zeit ist eine Verletzung der Amtstreue, ein Hinausschieben des Schulschlusses ist ohne Nutzen für die Schüler. Ein Lehrer, der seinen Unterricht pünktlich anfängt und die Unterrichtszeit ordentlich benutzt, hat eine Verlängerung des Unterrichts über die festgesetzte Zeit nicht nöthig.

Goethe: „Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt auch Zeit gewinnen."

b. Die Schule fordert Wohlanständigkeit von den Schülern beim Kommen und Gehen. Das Kind darf nicht stürmisch in die Schule stürzen, nicht mit ungereinigten Schuhen von der schmutzigen Straße in die Schule treten, muß schon vor der Thür

seine Mütze abnehmen. Der rechte Lehrer achtet auch auf das Benehmen der Kinder auf dem Schulwege, duldet nicht, daß sie lärmend durch die Straßen ziehen. Mit einem Gruße treten sie ein, mit einem Gruße verlassen sie geordnet die Schule. Sie werden dadurch an Wohlanständigkeit auch an anderen Orten (besondere Aufmerksamkeit erfordern die Appartements der Schule) gewöhnt.

c. Die Schule ist ein Bild der Reinlichkeit und fordert Reinlichkeit in allen Dingen von den Schülern. Durch die Reinlichkeit weist die Schule auf den guten Geist hin, der in ihr waltet. Der Schüler muß gewaschen, gekämmt und reinlich gekleidet in ihr erscheinen; dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die nothwendige Pflege seines Körpers geschärft. Seine Bücher und Hefte müssen reinlich sein, seine schriftlichen Arbeiten reinlich geschrieben sein. Unreinlichkeit ist ein Zeichen der Rohheit, Gewöhnung an Reinlichkeit der erste Schritt zur Sittlichkeit. Für Reinlichkeit des Schulzimmers ist der Lehrer verantwortlich, für Reinhaltung der schwarzen Tafel sorgt ein Schüler. Der Eindruck der Sauberkeit im Schulzimmer, das Beispiel und die Consequenz des Lehrers thuen viel zur Ueberwindung der Unreinlichkeit für das Leben.

d. Jedes Kind gehört in der Schule einer bestimmten Abtheilung an und erhält seinen bestimmten Platz. Mit seiner Abtheilung, die zu den übrigen Schülerabtheilungen in einem bestimmten, auch ihm erkennbaren Verhältnisse steht, arbeitet das Kind gemeinsam; dadurch empfängt es die erste Anschauung von einem gegliederten Ganzen, von der in einem solchen herrschenden Ueber- und Unterordnung und von einer Thätigkeit, die in der Gemeinsamkeit sich vollzieht und durch sie gefördert wird. Es lernt Gemeinsinn. Außerdem wird ihm innerhalb der Abtheilung sein bestimmter Platz angewiesen, an den es beim Eintritt sich zu begeben hat, den es während des Unterrichts ohne Erlaubniß nicht verlassen darf, so daß es auch mit seinen leiblichen Bedürfnissen sich an Ordnung gewöhnen muß; es hat einen bestimmten Platz für seine Bücher, einen bestimmten Haken für seine Kleider und Mütze. Es sieht den Lehrer an einem bestimmten Platze (vergl. S. 183, d.), von dem er Alles übersehen kann, und von dem Alle ihn sehen können, damit die Aufmerksamkeit festgehalten werde. Es bilden sich dadurch, weil die Schüler durch Versetzen nicht täglich durch einander gewürfelt werden, feste Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte das Kind selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, und dies ist für dasselbe ein ebenso wichtiges Princip der Ordnung, als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfangen und Schließen der Stunden in ihm erzeugt wird. Nach Verlauf bestimmter Zeiten, eines Viertel- oder Halbjahres, sieht das Kind diese Ordnung nach bestimmten Principien verändert. Es wird selbst durch die Versetzung, bei welcher Tüchtigkeit in Kenntnissen und Fertigkeiten und sittliches Verhalten gleicherweise berücksichtigt werden, mit betroffen. Es merkt, daß Treue und Fleiß, Kenntnisse und Tüchtigkeit geschätzt, daß Nachlässigkeit, Trägheit, Unruhe oder Ehrgeiz, der eitel glänzen will, verworfen und gestraft werden. Es merkt, daß dabei auch noch andere

Rücksichten obwalten. Die unruhigen Köpfe werden zwischen die ruhigen Schüler vertheilt, damit nicht die Neigung zum Unfug durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde. Die Nachlässigen und Verdächtigen dürfen nicht im Hintergrunde der Klasse sitzen bleiben, wo sie sich eher verstecken und den Blicken leichter entgehen können.

e. Auf seinem Platze muß das Kind beim Unterricht in guter Haltung sitzen. Auf das Commando „Sitzen!“ hat das Kind sich gerade zu setzen, die Hände geschlossen auf den Tisch zu legen, damit alle Spielereien unterbleiben, den Lehrer anzusehen und sich so in die Schülerreihe einzurücken, daß der Lehrer alle Schüler leicht übersehen kann (der Hintermann immer in die Lücke zwischen den beiden Vordermännern). Die gute Körperhaltung ist nicht nur der Gesundheit dienlich, fördert nicht nur die Aufmerksamkeit, denn äußerliche Sammlung erzeugt auch innere Sammlung, sondern erzieht auch zur Wohlanständigkeit und Sittlichkeit. Erst wenn alle Kinder gehörig sitzen, beginnt der Unterricht.

f. Feste Ordnung regelt die Thätigkeiten der Kinder. Auf Commando werden die Unterrichtsmittel hervorgeholt und weggelegt, auf ein Zeichen erheben und setzen sich alle, auf Commando liest und spricht der Chor, Halbchor, eine Bank 2c. Diese feste Ordnung gewöhnt den Schüler an Präcision in allem Thun, verhilft ihm zur Herrschaft über seinen Körper und hilft ihm die Trägheit überwinden.

„Das viele Reden und Wortemachen nimmt nicht nur Zeit weg, sondern es verwirrt auch. Nur was in einem Moment von Allen zugleich geschieht, regt die Aufmerksamkeit und Thätigkeit kräftig auf und bringt reges Leben in einen solchen Verein. Was aber zu gleicher Zeit geschehen soll, muß ebenso abgemessen, kurz und kräftig angeordnet werden. Wie viel Zeit wird nicht durch eine solche Einfachheit des Befehlens und durch eine solche Gleichzeitigkeit des Thuns gewonnen! Wie sehr wird dadurch die Brust des Lehrers geschont, und wie regelmäßig wird die Ordnung in der Schule, sowohl in Rücksicht auf die Disciplin als den Unterricht!“ (Denzel.)

g. In der Schule herrsche Stille und Ruhe. Still muß das Kind sich an seinen Platz begeben und sich dort ruhig verhalten auch vor dem Unterricht, still muß es sein während des Unterrichts, es darf nur durch Erheben des Fingers zu erkennen geben, daß es etwas zu sagen habe, oder daß es antworten wolle, darf aber nicht eher reden, als bis es aufgefordert wird.

Ziller sagt in der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“: „Es ist in der That fast unglaublich, wie viel und welcherlei Fremdartiges, besonders in den höheren Schulen, wo die Schüler sich mehr herausnehmen, unter den Augen der Lehrer geschieht, wenn solche Vorsichtsmaßregeln versäumt werden. Wenn alsdann die Fragen des Lehrers beim Unterrichte sich an alle Schüler richten, obgleich nur einer antworten soll, und wenn sie, wie es am meisten in den unteren Klassen der Fall ist, nicht warten können, daß derjenige bezeichnet ist, der die Antwort aussprechen soll, welche die übrigen immerhin durch einen deutlichen, sei es zustimmenden, sei es widersprechenden physiognomischen Ausdruck be-

gleiten mögen, so ist zur Vermeidung von Durcheinanderreden, das bei dem Streben eines Jeden, vor dem Anderen gehört zu werden, gar leicht in ein wildes Schreien übergeht, darauf zu bestehen, daß diejenigen, welche die Antwort wissen, es blos durch ein Zeichen, wie durch Aufheben des Zeigefingers oder höchstens der Hand, zu erkennen geben. Die hier bei den Schülern zu stürmisch von innen hervordringenden Vorstellungsreihen, die, wie es überhaupt bei ungebildeten Menschen gewöhnlich ist, nicht zurücktreten und nicht warten können, bis ihnen das Ablaufen gestattet ist, so wie die vielleicht noch nicht einmal in Reihenform gebrachten und um so weniger zu warten verstehenden Vorstellungen, welche bei der Frage des Lehrers herbeikommen, müssen zurückgehalten, und der dabei wegen Ueberströmens der Gedanken sich ergebende Affect eines blinden, ungestümen Eifers, die Antwort zu geben, muß gedämpft werden. Auch das sich häufig bei dieser Gelegenheit einstellende Ausrufen und Zurufen, welches die Aufmerksamkeit des Lehrers auf den Rufenden lenken soll, wie das Aufspringen vom Platze und das statt des verlangten Aufhebens des Zeigefingers oder der Hand wohl vorkommende Ausstrecken des ganzen Armes — Handlungen, die gleich dem Durcheinanderreden leicht in den Dienst des Muthwillens treten, wiewohl ursprünglich die zuerst genannte Handlung eine unwillkürliche Instinctbewegung ist, aus der auch die ersten Elemente der Sprache hervorgehen, und die beiden letzteren auf der den Kindern eigenen Unfähigkeit beruhen, die Muskelbewegungen zu isoliren und aus größeren Gruppen herauszusondern — sie sind ebenso unnachsichtig zu unterdrücken, wie alles Vorsagen und Einhelfen."

Während das Vorsagen die Basis zur Unsittlichkeit, zu Täuschung und Betrug werden kann, ist die Erhaltung der Stille und Ruhe nicht blos äußerlich wichtig. Aeußere Stille erzeugt innere Stille, so daß der Unterricht, welcher in eine aufgeregte Seele nur unklare und verzerrte Vorstellungen wirft, in der Seele des ruhigen Kindes richtige Vorstellungen erzeugen und regelmäßige Vorstellungsreihen bilden kann. Dies ist für die Erziehung von großer Wichtigkeit. Aber die Gewöhnung zur Stille bringt das Kind auch dazu, überhaupt im Leben den Erwachsenen gegenüber stille zu sein, aufmerksam ihnen zuzuhören und erst, wenn es gefragt wird, bescheidentlich zu reden. Es hat die Gewöhnung zur Stille also sittlichen Werth.

Als erstes und bestes Mittel, Stille in der Schule zu erhalten, empfiehlt Chr. H. Zeller:

„Sei du selber stille, mein lieber Lehrer! innerlich und äußerlich: so wird es auch stille um dich her. Einige Lehrer haben sich das laute Reden, das Schreien und Poltern, das laute Zanken u. dergl. so angewöhnt, daß sie es selbst nicht mehr merken, wie sehr ihre Kinder sie zum Muster genommen haben. Wird es nun laut um sie her, so suchen sie die Kinder zu überschreien, und siehe, das Uebel wird ärger. Sobald es daher zu laut wird, so muß der Lehrer leiser werden, und die Kinder werden bald nachfolgen. — Das leise Reden hat noch einen andern Vortheil. Wer leise redet und lehret, der wird weniger zum Zorn und zur Ungeduld hingerissen, als wer laut und stark redet." Vergl. S. 159 f.

h. Die Schule scheidet scharf und regelt die Abwechselung zwischen Arbeit und Erholung. Das Kind kann die Anstrengung der Schulstunden nicht in einem Zuge ertragen, darum

tritt zwischen je zwei Stunden eine Pause von fünf, in der Mitte der Schulzeit oder nach zwei Stunden eine Pause von zehn bis fünfzehn Minuten zur Erholung ein. Vergl. S. 149.

„Das Kind lernt an dem Unterrichte arbeiten und sich anstrengen, seine Thätigkeiten werden geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in ihrer Aufeinanderfolge gewöhnt, seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen wächst mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken überhaupt. Dabei ist namentlich die Gewöhnung an eine bestimmte Art der Vertheilung von Arbeit und Erholung, ohne welche zusammenhängender Unterricht nicht sein kann, von den ausgedehntesten Folgen für das ganze spätere Leben. Jede anstrengende Thätigkeit nämlich erfordert nicht minder aus psychologischen als aus physiologischen Gründen gewisse Ruhepunkte, deren Ausfüllung und deren Verhältniß zur Dauer und Intensität der vorausgegangenen Arbeit größtentheils auf Gewöhnung und Uebung beruht, — wobei man nur nicht vergessen darf, daß es weder zweckmäßig noch auch nur thunlich sein würde, in diesen Dingen ohne Rücksicht auf somatische und psychische Eigenthümlichkeiten Alle vollkommen gleich zu gewöhnen. Kann der Lehrer die rechte rhythmische Vertheilung von Anstrengung und Ruhe dem Einzelnen zwar nicht vorschreiben, so kann und soll er doch dahin wirken, daß eine solche sich gewohnheitsmäßig bei einem Jeden festsetze, und zwar in der Art, daß die Arbeitskraft weder zu hoch gespannt, noch durch zu geringe Ansprüche verweichlicht werde. Auf eine solche Gewöhnung vermag der Unterricht nächst der Hausordnung am kräftigsten und sichersten hinzuwirken durch das Maß und die Eintheilung, die er innehält; wie wichtig sie in sittlicher Hinsicht sei, da die Lebensordnung, an die später der Erwachsene sich bindet, und die größere oder geringere Strenge, mit der er dies thut, wesentlich mit von ihr abhängt, liegt zu sehr am Tage, als daß es einer weiteren Ausführung bedürfte." (Waitz.) Vergl. oben S. 150 b.

In der Freiviertelstunde ist munteres, aber nicht tobendes und erhitzendes Spiel unter Leitung des Lehrers am Platze.

i. Die Schule bestellt zu Gehülfen in der Arbeit und in der Aufrechterhaltung der Ordnung die besseren Schüler. Nicht der wechselseitige Schulunterricht, denn er ist selten durchzuführen und ist nur da etwa zulässig, wo die Lehrer fehlen und daher eine Masse Schüler an einen Lehrer gewiesen sind, wohl aber das Helfersystem ist eine Einrichtung, die in sich eine große erziehliche Kraft trägt, so daß es darum in keiner Schule fehlen sollte.

„Die Kinder erhalten dadurch", wie Goltzsch in seinem Einrichtungs- und Lehrplane für Dorfschulen (Berlin, 3. Aufl., 1855) sagt, „dieselbe Stellung, die sie im Hause einnehmen, sie sind überall zur Hülfsleistung im Einzelnen herbeizuziehen, wozu sie vorzüglich befähigt sind und es immer mehr werden, jemehr ihnen dazu Gelegenheit und Anleitung gegeben wird. Es ist ein wesentlicher Mangel unserer Schule als christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn die Kinder nur Einwirkungen erfahren, aber keine ausüben, wenn ein jedes nur auf sich selber angewiesen wird, nur für seine Bildung thätig ist, ohne sich um die Uebrigen und ums Ganze zu kümmern, ohne mit den gewonnenen Kräften irgendwie zur Erreichung des Unterrichts- und Schulzweckes an allen Kindern in und außer der Schule mitzuwirken. Eine achtjährige Schulzeit ist ein bedeutendes Stück des

Lebens der Kinder, und es möchte wohl eine, wenn auch acht Jahre lang fortgesetzte Belehrung darüber, daß der Mensch nur dazu auf Erden sei, um mit allen seinen Kräften Anderen und dem Ganzen in Liebe zu dienen, ein sehr schlechter Ersatz sein für den völligen Mangel jeder Anleitung, dies auch in der Schule wirklich zu thun."

Die Bankobersten oder andere dazu erwählte Schüler haben je der Eine auf Ordnung und Ruhe im Schulzimmer zu halten, der Andere hat für die Reinigung der schwarzen Tafel, Kreide und Schwamm zu sorgen, ein Anderer hat die Lehrmittel zu besorgen, ein Anderer hat darauf zu halten, daß alle Kinder sich gehörig vor dem Eintritt in das Zimmer die Schuhe reinigen, der Andere sieht beim Schlusse der Tageslectionen nach, ob nichts liegen geblieben ist, der Andere wird einem besonders schwachen Kinde beigegeben, um ihm bei der Anfertigung seiner Arbeiten theils in der Schule, theils zu Haus beizustehen 2c.

Denzel sagt: „Man sollte eigentlich darauf sinnen, recht viele Beschäftigungen der Art aufzufinden."

Wir kommen damit einem Bedürfniß der Kindesnatur entgegen und leiten sie dadurch an, helfende Liebe den Schwachen zu erweisen, gewöhnen sie an Gewissenhaftigkeit in Erfüllung von Geschäften, die mit Verantwortlichkeit verknüpft sind, an Ordnung, Pünktlichkeit und Treue, und leiten sie an, sich selbst zu erziehen, denn unwillkürlich wird der, welcher an Anderen mithilft in der Erziehung, dadurch veranlaßt, an sich selbst mit größerem Eifer zu arbeiten, zugleich lernt die Schülergemeinde sich selbst regieren und wird ein Vorbild der Gemeinde, die auch durch Vorsteher aus ihrer Mitte geleitet wird. Das Helferamt ist ein Ehrenamt, darum werden nur die sittlich tüchtigsten Schüler dazu ernannt. Zur Herrschsucht geneigte Schüler werden nicht gewählt. Angeberei wird nicht geduldet, aber Anzeige wirklicher Ungehörigkeiten ist Pflicht. Der lässige oder parteiische Helfer wird abgesetzt, und Alle werden von dem Lehrer, der das Helfersystem nicht als Mittel, seiner Bequemlichkeit zu fröhnen, sondern die Erziehung zu fördern ansieht, sorglich überwacht.

k. Daß die alle Jahre wiederkehrende Prüfung, die feierliche Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung der abgehenden, die Vertheilung der Censuren vor der Klasse für die Erziehung große Bedeutung haben, bedarf keines Beweises.

2) Man hat, um alle diese Ordnungen den Kindern stets vor Augen zu stellen, wohl Schulgesetze in der Schule angeschlagen oder den Kindern vertheilt und lernen lassen. Wir halten es für die Volksschule für angemessen, nach dem Worte zu leben, „daß gute Sitten hier mehr vermögen, als anderswo gute Gesetze", und empfehlen Kehr's Vorschlag: „Zur festen, sicheren Einübung der Schulordnung soll die erste Woche des neuen Schuljahres verwendet werden. So lange die Schulordnung nicht in Fleisch und Blut der Lehrer und Schüler übergegangen ist, fehlt dem Unterricht ein Theil der erziehenden Wirkung. Befinden sich deine Schüler nicht in einer sittlichen Atmosphäre — der einzig gedeihlichen Witterung der Schule —, so ziehest du ungenießbare Frucht!"

Vergl. Graefe, Die deutsche Volksschule, S. 291 ff., wo mehrere Schulgesetze von verschiedenen Verfassern angeführt sind.

C. A. Zeller, Schulmeisterschule: I. Sittengesetze:

1) Du sollst nicht stehlen! Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr 2c. Eph. 4, 28. 2) Du sollst nicht lügen! Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen. Sir. 20, 26. Darum leget die Lügen ab und redet die Wahrheit. Eph. 4, 25. 3) Thut Niemand Gewalt! Luc. 3, 14. Alle Bitterkeit und Grimm, Zorn und Geschrei und Lästerung sei fern von euch sammt aller Bosheit. Eph. 4, 31.

II. Ordnungsgesetze.

1) Kommt zu rechter Zeit. 2) Wer bei Seite gehen muß, wendet erst dieses pappene Täfelchen um, daß die dunkle Seite vorsieht; wenn er wiederkommt, wendet er es wieder und zeigt die helle Seite. So lange die dunkle Seite sichtbar ist, darf kein Anderer hinausgehen. Ein ordentliches Kind denkt an so Etwas, ehe die Schule angeht, und nur schwächliche Kinder laufen mehr, als Einmal. 3) Es ist eine Zeit, wo ihr laut redet in der Schule, nämlich wenn ihr gefragt werdet. Im Uebrigen hebe die Hand auf, wer will, daß der Lehrer ihn anhören solle. 4) Alle Dinge, also auch eure Schiefertafel, eure Bücher und alle eure Sachen müssen ihren bestimmten Ort haben. 5) Was das Ordnungsamt von euch verlangt und zu verlangen berechtigt ist, das sollt ihr thun; denn das ist eine löbliche, nützliche Schuleinrichtung.

Graefe stellt folgende Gesetze, jedes mit einer kurzen Erläuterung, auf: 1) Du sollst gehorsam und ehrerbietig sein! 2) Du sollst ordentlich sein! 3) Du sollst ruhig sein! 4) Du sollst aufmerksam sein! 5) Du sollst fleißig sein! 6) Du sollst reinlich sein! 7) Du sollst dich immer anständig betragen! 8) Du sollst verträglich und dienstfertig sein! 9) Du mußt vorsichtig sein! 10) Du sollst wahrhaft sein!" Er schließt sie mit den Worten: „Diese Gesetze zu halten, ist Pflicht für jeden guten Schüler. Wer sie nicht achtet, entehrt sich selbst, und seine Lehrer werden ihn strafen. Sie strafen ungern, aber unfehlbar und streng."

3) Diese äußeren Schuleinrichtungen fallen mit dem zusammen, was Herbart die Regierung der Kinder nennt, denn es ist ihre Aufgabe, die Kinder äußerlich in Ordnung zu halten, und sie sind darum schon wichtig genug, denn wo sie nicht fortwährend ins Auge gefaßt und festgehalten werden, da fehlt, wie Ziller sagt, „das Fundament des Erziehungsgebäudes, da kommt namentlich der Unterricht nicht in Gang, es werden dem Lehrer wenigstens unnöthige Opfer an Zeit und Mühe auferlegt, und es bleiben Störungen und Verluste für die ganze Schulgemeinschaft und den Erfolg des Unterrichts wie für die größere Gesellschaft, von der die Schule ein Glied ist, nicht aus." Diese Einrichtungen greifen aber über den Begriff der Regierung im Herbart'schen Sinne hinaus und werden Erziehungs- und Zuchtmittel, da sie einen Einfluß auf Denken, Fühlen und Wollen gewinnen. Besonderes Gewicht ist der Gestaltung der Schule zum Abbild der bürgerlichen Gesellschaft durch die Schulordnung zuzuschreiben, in der, wie in jener, der Schüler sich einen bestimmten Platz erringt, die Rechte Anderer achten, sich beherrschen und seinen Willen beschränken lernen muß, in der er der öffentlichen Beurtheilung ausgesetzt ist und bestimmte Pflichten und Aemter

unter eigener Verantwortlichkeit übernimmt. Darin liegt der Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterrichte, für welchen der allgemeine Maßstab der Gemeinschaft, der Klasse, fehlt.

§ 47.

B. Die Erziehung durch den Unterricht selbst.

1) Der Unterricht hat es zunächst mit der Ausbildung der Intelligenz zu thun, damit Einsicht in die Wissensstoffe erzielt, Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden. Er hat aber die Wissensstoffe nicht in mechanischer Weise dem Kinde anzueignen, sondern an denselben immer die formale Ausbildung des Kindesgeistes zu erstreben. Er thut das, indem er im Lehrgange die Unterrichtsstoffe der Entwickelung der Kindesnatur gemäß anordnet, indem er in der Behandlung jedes einzelnen vorliegenden Gegenstandes in elementarer Weise verfährt, das Kind von der Anschauung zur Vorstellung und endlich zum Begriff erhebt, indem er geordnete Vorstellungsreihen bildet, diese Reihen in gehöriger Weise verbindet und ordnet. Schon dadurch wird nach psychologischen Gesetzen das Gemüth erregt, Gefühle bilden sich und empfangen durch den Inhalt der Vorstellungen und Vorstellungsreihen einen bestimmten Inhalt. Auch damit ist die psychologische Entwickelung nicht abgeschlossen, denn es wird auch der Wille gebildet und auf die rechten Ziele hingeleitet. Da nämlich der Wille aus dem Gedankenkreise sich entwickelt (S. 43 ff.), so hat der Unterricht den Gedankenkreis so zu bilden, daß aus ihm das rechte Wollen hervorgeht (§ 17, S. 98 ff.). Der Unterricht ist *erziehender Unterricht*.

„Dem Erziehungslehrer gegenüber und in der Mitte einer Erziehungsanstalt ist der Lernende immer ein ganzer Mensch, dessen Geistesfortschritte nicht abgesondert gedacht werden dürfen von seinen Fortschritten oder Rückschritten auf dem Wege zur Erfüllung seiner moralisch-religiösen Bestimmung. Als bloße Abrichtungsanstalt für ein Gewerbe oder zum bloßen Fortkommen darf sich eine Erziehungsschule nicht ansehen oder behandeln lassen, und wenn auch viele Familien, die keinen Begriff von wahrer Bildung haben, nicht mehr verlangen sollten, als daß ihre Angehörigen in der Erziehungsschule mancherlei Nützliches und Brauchbares lernten, so darf doch diese einem solchen Verlangen nicht entgegenkommen. Es kann auch da, wo der Begriff des erziehenden Unterrichts festgehalten wird, Niemand ein guter Lehrer sein, ohne daß er zugleich ein tüchtiger Erzieher wäre. Sein Wissen, seine Geschicklichkeit allein entscheiden nicht über seine pädagogische Befähigung, und dieselbe läßt sich durch anderweitige wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen nicht ersetzen. Es ist wohl viel daran gelegen, daß dem Zögling nicht das Wissen mangele, weil durch dieses das Wollen, an dem der Werth der Person haftet, entsteht. Es ist nicht weniger daran gelegen, daß Kunst und Fertigkeit in das Wissen des Zöglings hineinkomme, oder vielmehr daraus hervorgehe, weil es nicht ein starres, unlebendiges Wissen sein darf, wenn es dem Menschen zum Heile und zur Seligkeit dienen soll. Aber zunächst widerstrebt es dem erziehenden Unterrichte, ein abgeschlossenes System von Lehrsätzen, Lehrformeln und Kunstregeln zu überliefern, wie es dem Kenner der Wissenschaft und Kunst vorschwebt, und wie es derjenige nöthig hat, der darin gleichfalls Gewandtheit und

gediegene Erkenntniß besitzen soll. Der erziehende Unterricht sucht vielmehr den Lernenden in Hinblick auf das Ideal der Persönlichkeit, welches ein Sterblicher niemals vollständig erreichen kann, in eine fortschreitende Bewegung hineinzubringen, die ihr Ziel im Unendlichen findet, und in welcher er selbst nie stille steht, sondern unermüdet thätig ist. Alsdann gelten das Wissen, auch das gelehrte, und die Kunstfertigkeit an sich dem erziehenden Lehrer nichts. Die Wissenschaft oder Kunst als solche zu lehren sammt den Imperativen der Geschicklichkeit, wie sich Kant ausdrückt, die daraus für die Erreichung eines praktischen Zweckes entspringen, das ist Sache der Fachschule und Sache der Männer, die Lehrer, aber nicht zugleich Erzieher sind. Wenn dagegen der Erzieher durch seinen Unterricht auf Fertigkeiten hinarbeitet, so muß das in irgend einer Beziehung zu den Lehrmitteln gehören, deren die Zöglinge bedürfen, um zur Sittlichkeit und zum Glauben sich zu erheben. Ihm sind ein bloßes Lesen-, Schreiben- und Rechnen-können keine Bildung, Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne sittlichen Charakter, Wissen ohne Gewissen gelten ihm nichts. Er will nicht, wenn er die Zöglinge mit einer Wissenschaft oder Kunst, wie mit Philologie oder der Mathematik oder der Musik beschäftigt, aus ihnen Kenner, Gelehrte oder Künstler eines besonderen Faches machen. — Die Richtung auf Gelehrsamkeit und gelehrte Bildung und die Heranbildung oder Hinneigung zu einem Fachstudium ist dem erziehenden Unterricht darum fremd, weil in ihm eine Wissenschaft oder Kunst, eine fremde Literatur und Sprache nur in so weit als Lehrgegenstand hineingehören kann, als sie irgendwie in den Plan eingreift, den Zögling zu einem tugendhaften Menschen zu machen, und sein Inneres annäherungsweise nach dem wahrhaft concreten Christusideale umzuschaffen. Diesem Zweck muß Alles, was der Erkenntniß oder der Theilnahme des Zöglings dargeboten, Alles, wofür er geübt wird, dienstbar sein, und jeder Unterrichtsgegenstand erhält erst durch die Beziehung auf diesen Zweck hin seine wahre Bedeutung, er muß, wie der Apostel vom Gesetz sagt, ein Zuchtmeister auf Christum sein. — Das Ziel des erziehenden Unterrichts ist der Humanismus, für welchen im Zeitalter der Reformation viele gelehrte Schulen und allmählich auch Volksschulen (deutsche Schulen) gegründet oder umgestaltet wurden, welcher damals zugleich in die Universitäten als ein neu belebender Geist eindrang, und in dessen Sinne nachher Aug. Herm. Francke, der Stifter des Waisenhauses in Halle, mit Spener das Werk der Reformation aufnehmend und in der Erziehung fortsetzend, und dadurch eine Anregung für weite Kreise gebend, wirkte. Es ist die echt christliche Gesinnung, der die moralische Würde, das göttliche Urbild der Menschheit, welches zugleich Gottes Ebenbild ist, als zu realisirendes Musterbild vorschwebt, und durch welche sich der Zögling des Menschen Sohn, der Gottes Sohn ist, dem ewigen, allgemeingültigen Ideal des sittlich religiösen Menschen annähert, und die Kindschaft bei Gott erwirbt." Ziller, Grundlegung &c., S. 20.

2) Wir stellen die erziehenden Wirkungen des Unterrichts in den Hauptsachen hier kurz zur Uebersicht zusammen.

a. Der Unterricht bildet die Intelligenz.

α. Er bildet die Vorstellungen, verbindet sie zu Reihen, verknüpft diese nach allen Seiten und bildet den Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes, erzeugt so Einsicht und bildet Gefühl und Willen, indem er in dem Gedankenkreise der Sittlichkeit zur Herrschaft verhilft (S. 16. 65. 99. 105. 139; die einzelnen Unterrichtsfächer).

β. Er erzieht die Aufmerksamkeit, indem er sie nach und nach zur willkürlichen erhebt (S. 28. 55. 99. 104,2. 144, 4a. 159. 159, f. 160. 163 ff.; bes. S. 218 und § 47). Die Aufmerksamkeit ist aber nicht nur die Bedingung für allen Unterricht, sondern auch die Grundlage der Sittlichkeit, denn die Sammlung der Gedanken um bestimmte Dinge und Verhältnisse ist erforderlich für die Entwickelung des sittlichen Lebens, um Alles, was sich darbietet an Freud und Leid, zu beachten und ihr dienstbar zu machen. Wo daher die Aufmerksamkeit fehlt, da fehlt auch alles Andere, was nothwendig ist zur Erreichung der intellectuellen und sittlichen Zwecke der Schulerziehung. Wo sie vorhanden ist, kündigt sie sich schon äußerlich an durch eine für die Sittlichkeit durchaus nicht gleichgültige, sichere und straffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge und durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen; ihr Gegentheil wird erkennbar in der matten, zusammengesunkenen Haltung, dem starren und leblosen oder dem umherschweifenden unsicheren Blick, den gleichgültigen oder fremdartige Seelenstimmungen verrathenden Gesichtszügen. Die Aufmerksamkeit tritt den bei Kindern auftretenden Mängeln der Zerstreutheit und Verworrenheit, der Oberflächlichkeit und Vergeßlichkeit, welche leicht zu sittlichen Fehlern werden, entgegen.

Die Vergeßlichkeit ist nicht ein Mangel an Gedächtniß, sondern eine Untugend. Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 504: „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als Charakterfehler anerkennen; schwache, zerstreute Menschen, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten."

Der Lehrer, welcher die Schüler zur Aufmerksamkeit erziehen will, beachte folgende Regeln:

Er nehme einen festen Standpunkt ein, daß ihn alle Kinder sehen können.

Er sei selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte.

Er mache den Unterricht den Kindern interessant. (S. 99, a.)

Er verweile bei einem Gegenstande nicht bis zur Ermüdung, gebe aber auch nicht ein buntes Alles.

Er wechsele mit den Unterrichtsformen.

Er vertheile die Fragen richtig. (S. 159.)

Er benutze vielfach die Wandlehrmittel.

γ. Der Unterricht bildet die Phantasie (S. 22. 50. 105, 3b. und 4. 163. 166. III. 188. 193, e. 194, f. 198. 210. § 32. § 33. § 36. § 38—43). Wichtig ist das Einbildungsleben des Kindes für die Beurtheilung der Lüge, wichtig besonders die Phantasie für die Bewahrung der Keuschheit, darum ist die Regel für den Unterricht: Erfülle die Einbildung des Kindes mit reinen Bildern! auch eine Regel für die Erziehung. Der Unterricht tritt aber auch, indem er im Rechenunterricht und sonst die Phantasie zügelt, der Phantasterei, die zur Unsittlichkeit führt, entgegen.

5. Er bildet das Denken (S. 25. 98. 101) an verschiedenen Stoffen (S. 139. 169, b. 176, d. 177, 3), so daß das Kind die Dinge und Verhältnisse in ihrem wahren Wesen erkennen, Gründe und Gegengründe abwägen und beurtheilen lernt. Bei der Sittlichkeit kommt allerdings das Denken nicht allein in Betracht, aber die Klarheit des Denkens, die Wahrheit, die überall im Unterricht gefordert wird, so daß keine Unwahrheit über des Kindes Mund kommen darf, so daß alle Erklärung nur darauf ausgeht, die Wahrheit zu erkennen und unter ihre Macht zu beugen, die überall aus dem Concreten scharf und bestimmt abgeleiteten Begriffe, an deren Ableitung der Zögling überall selbstthätig mithelfen muß, die ruhige Erwägung der Urtheile auch auf dem Gebiete der Religion und des Sittlichen, die zwingende Macht der Schlüsse wirken auch als eine Zucht der Wahrheit zur Wahrheit, befähigen ihn, im Sittlichen klar zu sehen und den sittlichen Forderungen sich zu unterwerfen. Die Wahrheit des Unterrichts erzieht zur Wahrhaftigkeit.

Palmer, Ev. Pädagogik, S. 171: „Allein diese Zucht der Liebe, wenn sie auf die Thätigkeit des Erziehens sich beschränkte, würde nicht ausreichen, um den Zögling zu dem freien Menschen zu machen, der er als Christ werden soll. Er würde sich an bestimmte Ordnungen gewöhnen, würde sie im günstigen Falle als heiliges Gesetz beobachten: aber er wäre zuletzt nur die Copie seines Erziehers, nicht ein Ebenbild Gottes. Es muß daher selbst in der Zeit schon, da das Kind noch ganz unter die erziehende Hand gestellt ist, ein zweites Moment jenem ersten gegenübertreten, daß, ohne äußerlich jenes Band vor der Zeit zu lockern, dennoch die Befreiung des Zöglings zu einem selbständigen Menschen vorbereitet; es muß ihm etwas gegeben werden, das zwar nicht neben dem Erzieher aus einer andern Quelle ihm zukommt, sondern durch denselben, aber bereits etwas Höheres ist, dem gegenüber auch der Erzieher als gehorsamer Zögling erscheint, so sehr er sich als Meister vor dem Kinde beweisen mag. Das ist die Wahrheit. „Die Wahrheit wird euch frei machen." Sie ist nicht etwas Subjectives, Persönliches, wie die Liebe; indem der Erzieher dem Kinde zur Erkenntniß der Wahrheit hilft, rüstet er es mit etwas Objectivem aus, das demselben zum eigenen freien Besitze wird. Aber diese freimachende Wirkung übt die Wahrheit nur auf denjenigen aus, der sich von ihr in Zucht nehmen läßt; sie fordert Glauben, fordert Fassung und Sammlung der Seele, fordert Gehorsam, und nur diejenige Erkenntniß entspricht dem Zwecke des Unterrichts, die solche Zucht über den Menschen übt, während eine Weisheit, die sich der Mensch wohl zugeeignet hat, neben der er aber zuchtlos ist in Sinnen, Gedanken, Reden und Handlungen, nichtswürdig ist." S. 326: „Der Besitz (der erkannten Wahrheit) ist nicht ein todtes Capital, das höchstens durch seine praktische Anwendung materielle Zinsen trägt (wie z. B. die Chemie auf Erfindungen führt, deren Anwendung ökonomisch nutzbringend ist): sondern er erhält sich auch im Geiste des Zöglings in seiner absoluten Würde und nimmt diesen in Zucht, so daß, selbst wenn der Erzieher den Zögling momentan, oder nachdem letzterer ihm entwachsen ist, freigegeben hat, die erkannte Wahrheit anstatt aller äußeren Zuchtmittel ihn bändigt, ihm Schranken setzt, ihn treibt." S. 337. „Bleibt der Jugendbildung in ihrer Gesammtheit immer ein fragmentarischer Charakter: so hat sie desto mehr darauf hinzuarbeiten, daß — die Zucht der Wahrheit in ein freies Forschen nach ihr, in lebendiges Aufnehmen und Verarbeiten derselben zu innerem,

gereinigtem Leben übergehe. D. h. der Erzieher kann dem Zögling weit nicht Alles sagen, aber was er ihm sagt, muß nicht nur dazu dienen, daß er das Gesagte wisse, sondern daß dadurch ein für alle Wahrheit offenes Herz, ein für alle rechtschaffene Erkenntniß lebendig erregtes Interesse erzeugt werde." S. 346: „Der Geist kann sich damit nicht begnügen, mittelst der Sinne blos die Dinge zu bemerken, er wird ihnen gegenüber seine Selbständigkeit ausüben wollen. Das thut er, sobald er statt der Sache oder der bloßen Vorstellung den Begriff sich bildet, der ihm zu eigen gehört, während die ihm gegenüberstehende Welt nur die einzelnen Dinge in sich enthält. Von da an schaltet und waltet er frei mit diesem seinem Besitzthum; es ist aber Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß die Wahrheit in diesem innern Triebe das Regierende bleibt, sonst ist die gewandteste Denkthätigkeit ein eitles, den Geist verderbendes Spiel."

b. Der Unterricht bildet das Gemüth (S. 31. 67. 83, 3. 88. 99. 140. 141. 166, III. 181). Alle Unterrichtsstoffe enthalten Elemente, welche auf das Gemüth wirken.

„Während nun", sagt Dittes, Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 148, „ein guter Unterricht diese Elemente gar nicht umgehen kann, wird er dieselben auch nicht zu stark in den Vordergrund stellen, noch weniger aber wird er um jeden Preis gemüthlich und ästhetisch sein sollen. Schlichtheit, Natürlichkeit und Klarheit sind immer die größten Schönheiten des Unterrichts; widerlich aber ist die Verwischung der realen Facta, das Uebergießen derselben mit allerlei phantastischem Redeschwulst, die geflissentliche Jagd nach dem Seelenvollen, Wunderbaren und Nebelhaften, das beliebige Hineintragen von Gemüths-, Charakter- und Lebenszuständen in natürliche Dinge, also das willkürliche Dichten und Personificiren an Stelle objectiver Betrachtung. Ein solches Verfahren widerstreitet dem ersten Gesetze der Didaktik, der Wahrheit des Unterrichts, und die Kinder werden durch dasselbe nur um ihre Zeit und ihren gesunden Menschenverstand gebracht. Ertheilt der Lehrer den Religionsunterricht mit Klarheit, Wärme und Würde, so braucht er sich um geflissentliche Rührung der Kinder nicht noch besonders zu bemühen. Werden in Geschichte, Geographie und Naturkunde lebendige, aber treue Schilderungen und Beschreibungen gegeben, so sind alle subjectiven Zuthaten entbehrlich. Treten die Verhältnisse der Zahlen und Formen mit Klarheit vor die Seele des Kindes, so fühlt es eine edlere Freude, als wenn es mit gemüthlicher Tändelei unterhalten wird. Hält man im Schreib- und Zeichenunterrichte auf Sauberkeit und Sorgfalt, so thut man mehr für die Geschmacksbildung, als durch lange Auseinandersetzungen über Schönheit und Kunst. Wird im Singunterrichte ohne viel Redens gesungen, was aus des Lebens Lust und Leid entsprungen ist und in jedem unverdorbenen Gemüthe ein treues Echo findet, und wird gesungen nicht blos Lernens, sondern auch Singens halber: so werden die Gemüther weit und weich, rein und fröhlich, frei von Mißmuth, persönlicher Befangenheit, rohen Neigungen und boshaften Aufwallungen; der Singunterricht läßt aber kalt, wenn er über die kindliche Gemüthsverfassung hinausgeht und sich um Dinge dreht, für die das Kind nun einmal noch kein Gefühl hat, oder wenn zu frühzeitig Theorie und Notensystem gelehrt wird. Sollen endlich im Sprachunterrichte die Kinder ihre eigenen Gedanken, sowohl mündlich als schriftlich genau und wohllautend ausdrücken und die in Wort und Schrift dargestellten Gedanken Anderer richtig auffassen lernen, so darf man ihnen weder Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, noch Poesien zur Lectüre und Declamation geben, welche über ihrem

Verstande und Gefühle liegen. Es ist thöricht, von Kindern Betrachtungen und Herzensergießungen zu verlangen, welche ihrem innersten Wesen noch fremd sind, ja fremd sein sollen, oder mit ihnen Dichtungen zu lesen und ästhetische Reflexionen anzustellen, die nur dem gereiften Alter zugänglich sind. Nur wenn die Schule sich immer an den Entwickelungspunkt des Kindes anschließt und die Lehrobjecte ihrer Natur entsprechend behandelt, kann sie einen heilsamen Einfluß auf die Gemüths- und Geschmacksbildung ausüben und die Jugend zugleich vorbereiten zu höheren ästhetischen Entwickelungen und Genüssen."

α. Er wehrt der Langeweile, indem er den Geist beschäftigt (S. 33), interessirt (S. 99. 104, 2), die Aufmerksamkeit anregt (S. 157, 4. 159, f.) ꝛc. Vergl. Erzählen S. 166. 189.

β. Er bildet das Wahrheitsgefühl (S. 34, b. § 24. § 38. § 40. § 41. § 47, 2, a. δ. und b).

γ. Er bildet die ästhetischen Gefühle (S. 35. 140, c. 1. 141, 2. 193. 211. 212, 3, a. § 33. § 34. § 36. § 37. § 39. § 40. § 42. § 43. § 44. § 45. § 46, 1, c. § 47, 1, b).

δ. Er bildet die sittlichen und religiösen Gefühle (S. 36. 40. 139. 140. 177. 184. 198. 211. 219. § 33. § 37. § 38. § 39. § 40).

c. Der Unterricht bildet den Willen (S. 52. 54, 8), indem er

α. die edleren Triebe in Zucht nimmt (S. 46. 71, a. α. 139. 159, f. 163 ff. bes. 177, e);

β. die Ueberlegung fördert (S. 57), und so das Kind in den Stand setzt, sein richtiges Verhältniß zu Gott, Natur und Menschenwelt zu erkennen (S. 67. 96. 139);

γ. zu thatkräftigem Wollen antreibt (S 56. 101, b. 104, 3. 141, 3. 164, II. 173, VIII. 177, e. 182 ꝛc.).

3) Das gesammte Unterrichtsverfahren ist eine stete Erziehung, in welcher nicht nur der Lehrer (S. 180), der Unterrichtsstoff und die Unterrichtsformen, sondern auch die Unterrichtsthätigkeit erziehend auf den Willen wirken; wir beachten:

a. Die Gewinnung des Verständnisses erfordert Anstrengung des Willens und übt daher die Willenskraft. Das Kind muß seine ganze Aufmerksamkeit dem vorliegenden Gegenstande zuwenden, muß seine umherflatternden Gedanken immer wieder sammeln, es muß dem Lehrer Schritt für Schritt folgen, muß einmal sein Wissen zurückhalten und sich bezwingen und muß dann wieder feste und bestimmte Antwort geben im ganzen Satze, muß deutlich sprechen, muß lebendig wiedererzählen, pünktlich wiedergeben, was es angeschaut hat, was ihm vorgezeigt, vorgemacht oder beschrieben ist, dabei darf es auch körperlich sich nicht gehen lassen. Kurz mancherlei Schwierigkeiten hat es zu überwinden im Kampfe mit sich selbst, mit den äußeren Dingen und mit dem Gegenstande selber, bis es die Einsicht gewinnt. Es erfährt die Wahrheit dessen, was Hundeshagen, Vorträge über innere Mission, S. 225, sagt: „Man muß die Wahrheit aufrichtig wollen, um sie zu

erkennen", und erfährt, wie viel mit diesem Wollen von ihm gefordert wird, aber der Preis ist auch köstlich, die Einsicht in das Heiligthum der Wahrheit ist gewonnen und zugleich in dieser Art der Wille gekräftigt, daß er auch schwierigere Arbeiten unternehmen kann. Das will dem Lehrer das freudestrahlende Gesicht des Kindes, wenn ihm die Wahrheit eingeleuchtet hat, mit verkündigen, darum lasse er diese Freude nicht unbeachtet und das gewonnene Kraftgefühl nicht unbenutzt.

b. Das Ueben des Unterrichtsstoffes erfordert Anstrengung des Willens. Das Kind muß sich innerlich sammeln, verschiedenen Lockungen widerstehen, um das Pensum auswendig zu lernen, es muß in der Schreibübung mit Genauigkeit immer wieder auf die einzelnen kleinen Züge achten, damit die Leistung schön werde, es hat mit mancherlei Hindernissen des Gelingens zu kämpfen, das Geschriebene muß reinlich sein, das Memorirte fest im Gedächtnisse sitzen 2c.; aber endlich ist es dem Fleiße doch gelungen, die Aufgabe zu bewältigen, die Gewissenhaftigkeit und Treue hat auch die Einzelheiten, die sich schwer einprägen, sich schwer darstellen und lösen lassen wollten, zumal die Trägheit hemmte und das Spiel lockte, doch bemeistert, eine schöne Leistung ist gelungen und Freude kehrt in das Herz ein. Auch der Lehrer darf und soll sich freuen, denn nicht nur die Leistung fordert dazu auf, sondern der sittliche Kraftzuwachs, den der Schüler erfahren hat. Darum habe deine Lust an dem erstarkten Fleiße, an der schon bewährten Treue, an der zarten Gewissenhaftigkeit, daß sie noch weiter wachsen unter solchem Sonnenschein freundlicher Theilnahme. Die Tugenden werden aber geknickt wie Blumen vom Winterfrost, wenn du die mit so vieler Anstrengung gefertigte Arbeit nicht einmal des Ansehens oder des Anhörens werth hältst. Zur Gewissenhaftigkeit freilich kann nur erziehen, wer gewissenhaft, zur Treue nur, wer treu, zum Fleiße nur, wer fleißig ist, aber der Lehrer beachte die alten bewährten Lehren der Erfahrung von Chr. H. Zeller über die Erziehung zum Fleiße:

„Der Lehrer flöße Muth und Freude zur Arbeit in die Herzen der Kinder. Dies wird geschehen:

Wenn er jedes Kind nach seiner Stufe und Kraft in diejenige Klasse und in denjenigen Kreis setzt, wo es am besten fortkommt.

Wenn er den Unterricht in kleinen, einander vorbereitenden Stufen fortschreiten läßt.

Wenn er durch gehörige, nicht zu kurze und nicht zu lange Uebung auf jeder Stufe die Kinder fühlen läßt, daß sie fortschreiten und an Fertigkeit gewinnen. Denn das wolthuende Gefühl des Fortschreitens und der steigenden Fertigkeit erweckt in den Kindern einen solchen innern Muth und eine solche innere Freude an der Arbeit, daß man sie fast nicht mehr von außen zum Fleiße antreiben darf.

Wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit den Kindern eine Aussicht eröffnet auf das, was sie noch nicht können, aber auch noch lernen dürfen.

Wenn er sich der Schwachen annimmt, und ihnen entweder selbst oder durch Kinder, die stärker sind als jene Schwachen, liebreich nachhilft.

Wenn er die Fleißigen dann und wann merken läßt, daß ihm ihre Fortschritte Freude machen.

Der Lehrer sorge dafür, daß kein Fauler den mit seinem Unfleiße beabsichtigten Zweck erreiche. Der Faule will nämlich Ruhe, Bequemlichkeit, Freiheit von Mühe und Anstrengung u. s. w. haben. Aber das gerade Gegentheil davon soll ihm sein Unfleiß eintragen. Wenn er sich also einer Aufgabe, Uebung oder Arbeit träger Weise entzogen hat, so muß er sie nachholen und nachliefern und arbeiten, während andere sich erholen, die fleißig gewesen sind.

Der Lehrer sorge dafür, daß der Fleißige stets neue Arbeit finde, die ihn zwar anstrengt, aber auch so fördert, daß er es mit Freude fühlen kann. Denn mancher Fleißige wird oft nur dadurch wieder faul, daß er keine zweckmäßige Arbeit hat, die seinen Kräften angemessen ist."

4) Von anderen Tugenden, welche durch den Unterricht besonders gepflegt werden, erwähnen wir nur die Gottesfurcht (Religion, Gesang, Geschichte, Naturkunde), Vaterlandsliebe (Sprache, Geschichte, Geographie, Gesang, Turnen), Reinlichkeit (Schreiben, Raumlehre, Zeichnen) und Wohlanständigkeit, doch finden dieselben noch anderweit ihre Besprechung.

*Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Pernitzsch. 1865.

II. Die specielle Erziehung.

§ 48.

A. Der Lehrer als Erzieher.

1) Wir haben (§ 23, S. 180) die Forderungen kennen gelernt, welche der Unterricht an den Lehrer stellt, wir müssen hier, da alle Arbeit des Lehrers erziehend wirken soll, die Forderungen betrachten, welche die Erziehung an ihn stellt, zumal in der Erziehung noch mehr, als beim Unterricht seine Person ins Gewicht fällt; denn das Kind, vom Nachahmungstriebe in Bewegung gesetzt, richtet sich, je weniger es noch ist, was es werden sollte und werden möchte, je unentwickelter noch seine Eigenthümlichkeit ist, nach dem, was es am Aelteren und Stärkeren, Geschickteren und Besseren sieht und hört, so daß die Persönlichkeit in ihrem Walten auch ohne Wort gewaltig auf Gemüth und Willen der Kinder einwirkt. Leben wirkt Leben.

Daher ist es erklärlich, daß einfache Eltern, besonders Mütter, die vielleicht kein Buch über Erziehung gelesen haben und wenig mit ihren Kindern reden, aber in heiliger Liebe und Treue vor ihnen wandeln, oft so trefflich erzogene Kinder haben, während oft Kinder gebildeter Eltern, welche viel durch Worte gehofmeistert, aber wenig durch Beispiel gezogen werden, übel gerathen. „Wie von der Blume ein Geruch ausgeht", sagt Zeller, „so geht von dem Thatleben, von dem Sinne eines Menschen ein geistiger Geruch aus, der auf die Umgebung wirkt, von derselben eingesogen wird und in sie übergeht." Curtmann hat dies „Anschaulichkeit der Erziehung" genannt. Man beachte aber wohl: Sein, nicht Schein ist lebendig und kräftig. „Viele nehmen sich wohl in Gegenwart der Kinder sehr in Acht, reden

und thun vor ihnen ganz liebreich, sittsam, anständig und fromm. Aber ihr inneres Verderben, ihr eigenliebiges, liebeleeres Wesen ist nur verhüllt. Sie sind Heuchler, ihre Frömmigkeit ist ein schönes Geschwätz, eine Sprache, die sie, wie eine jede fremde Sprache, auswendig gelernt haben, aber nicht inwendig sprechen." (Zeller.) Ein erheucheltes Vorbild kann nicht wirken. So wirkt auch der Lehrer nur durch das, was er ist, auf die Kinder, so daß G. Baur Recht hat, wenn er sagt: „Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen."

Der Lehrer muß zuerst sein das Vorbild der Kinder. Aus seiner Stellung aber und aus den Aufgaben, die er als Erzieher zu lösen hat, ergeben sich vor Allem drei weitere Tugenden, die er besitzen muß: herablassende Liebe, fester Wille und taktvolle Weisheit.

a. Es ist die Aufgabe der Erziehung, die Kinder fähig und willig zu machen, stets und überall in ihrem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit ihrer Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen. Darum muß sich in jeder Erziehung des einzelnen Menschen wiederholen, was die ewige Liebe gethan hat, um das ganze Menschengeschlecht zu erziehen: sie ist geworden, was wir werden sollen, ein vollkommener Mensch und hat uns das reinste Menschenleben zum Vorbilde gelassen, dem wir nachfolgen sollen. So lange daher das Kind jenes erhabene Vorbild noch nicht in seinen Geist lebendig und klar aufgenommen hat, daß es selbst seines Lebens Wege richtig nach jenem Vorbilde lenken kann, ist es unter den Erzieher gethan, der als sichtbares Vorbild ihm vor Augen steht, daß es ihm nachfolge, bis es im Laufe der Jahre begreifen lernt, wie dies irdische sichtbare Vorbild jenem ewigen unsichtbaren Vorbilde verwandt sei, aus ihm seines Lebens Inhalt empfange und zugleich an Herrlichkeit von dem Urbilde alles Menschenlebens Christus übertroffen werde. Wenn das Kind dies in seinem Herzen erfahren hat, löst es sich mehr und mehr von dem sichtbaren Vorbilde los und wendet sich dem unsichtbaren Vorbilde zu, das es nun selbständig zum Leiter und Richter seines Lebens macht. Aber Eins bleibt, die dankbare Liebe gegen den Erzieher, der als Vorbild es seines Lebens Urbild zugeführt hat, und die Pietät, die auch der der Zucht entwachsene Zögling noch gegen seinen Erzieher fühlt, weil er jenen auf dem Wege der Vollkommenheit sich voraus weiß, so daß sein Vorbild auch noch immer Werth für ihn behält. In dieser Macht des Vorbildes beruht das Geheimniß aller Seelenführung und Erziehung. Darum schreibt Paulus Tit. 2, 8: Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbilde guter Werke, mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit, mit heilsamem und untadeligem Worte. (1 Tim. 4, 12.) Solches Vorbild, das nicht nur zu sich hinauf, sondern über sich hinaus zur höchsten Vollkommenheit zieht, kann nur der Lehrer geben, welcher sich selber täglich ziehen läßt im Gehorsam des Glaubens von einer Stufe der Vollkommenheit zur andern und dadurch reich wird an allerlei Tugenden, zu denen die Liebe sich entfaltet. Er lernt die Demuth, welche weiß, daß nicht Menschenkunst, sondern Gottes Segen das Gedeihen gibt, und die darum im Gebet und im Vertrauen die eigene und

der Kinder Sache Gott befiehlt, die Langmuth, Freundlichkeit und Geduld, die sich bei fremden Fehlern nicht ungeberdig stellt, weil sie täglich erkennt, wie viel ihr selbst noch fehlt an der Vollkommenheit, und zuerst die Schuld an den Fehlern der Kinder in sich, dann erst in den Kindern sucht, die Selbstverleugnung, welche auch den Geringsten in Liebe dient, weil sie täglich Gottes Liebe an sich erfährt, und die, ob sie gleich auch den Genuß kennt, welchen die Meisterwerke der Literatur und der Betrieb der Wissenschaft verleiht, doch auch treu ist in dem Lehren und Ueben der Elemente aller Bildung und daran Freude haben lernt, die geistige Wachsamkeit, welche, weil sie täglich über des eigenen Herzens Ungestüm und Thorheit zu klagen hat, nicht aufhört, mit allem Fleiß sich selbst in Zucht zu halten, daß der Unmuth und Zorn nicht übermannt, daß nicht faul Geschwätz aus dem Munde gehet, und in gleicher Weise über der Kinder Seelen zu wachen, immer eingedenk des Wortes: Wehe dem Menschen, durch welchen Aergerniß kommt. Welcher Lehrer in dieser täglichen Schule des heiligen Geistes sich bildet, der hat auch das rechte Ansehen (Autorität) bei den Kindern, der übt nicht despotische Gewalt, sondern durch die Liebe, welche Ansehen hat, und welcher die Würde beiwohnt, heilsame Zucht, der erzieht durch seinen Wandel auch ohne Wort und weiset viele zur Gerechtigkeit.

„Wenn die Rose selbst sich schmückt,
Schmückt sie auch den Garten.“ (Rückert.)

Folgende Regeln von Chr. H. Zeller beherzige jeder Erzieher:

a. Sei was die Kinder werden sollen.

„Ein Lehrer, der nicht mit einem guten Exempel vorausgeht, kann nicht viel wirken, wenn er auch noch so gut predigt. Das Exempel thut das meiste.“ (Flattich.)

b. Thue, was die Kinder thun sollen.

„Das Vorbild lehrt praktisch, was geschehen soll; es zeigt, daß es geschehen könne; es ermuntert und ermuthigt zur Nachahmung und läßt die Würde und Wonne des Sieges an dem Sieger erschauen und vernehmen.“

c. Unterlasse, was die Kinder unterlassen sollen.

d. Lebe den Kindern vor, nicht nur, wenn sie dich sehen und hören, sondern auch, wenn sie dich nicht sehen und hören.

e. Fehlt es bei den Kindern, so untersuche dein Sein, dein Thun, dein Lassen, deinen Wandel.

Salzmann: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“

f. Findest du bei dir Fehler, Sünden, Abweichungen, so bessere dich zuerst; alsdann suche die Kinder zu bessern.

g. Gedenke, daß deine Umgebung so oft nichts anderes ist, als der Widerschein deines Seins.

Kehr: „Das Beispiel des Lehrers übt eine wunderbare Macht auf den Schüler aus. Die Kinder sind ordnungsmäßig und pünktlich in allen Stücken,

wenn es ihr Lehrer ist; sie sind mild, wohlwollend, gerecht, friedlich, gefällig und zuvorkommend, wenn er ihnen mit Milde, Gerechtigkeit und Freundlichkeit begegnet und entgegenkommt, ja sie sind sogar heiter, zufrieden und glücklich mit ihm. Dagegen ist es Thatsache, daß trotzköpfige Lehrer stets über Trotz klagen, liederliche und faule stets mit Unordnung und Faulheit zu kämpfen, unhöfliche stets über Grobheit Klagen zu führen haben. Wie der Lehrer, so die Schüler, wie die Quelle, so der Bach, wie das Vorbild, so das Nachbild! Wo das gute Beispiel, das Vorleben und Vorthun fehlt, wo der Lehrer Gesetze gibt, die er selbst nicht hält, wo er Fehler bestraft, die er selbst begeht, da ist an eine gedeihliche Erziehung der Kinder nicht zu denken."

h. Wenn du in der täglichen Buße stehst und dich waschen läßt vom Herrn, so hast du täglich Theil an ihm, und durch dich deine Kinder.

Palmer, Ev. Päd., S. 314: „Wer wüßte nicht, daß es Menschen gibt von solcher Macht in ihrer Persönlichkeit, daß man sich in ihrer Nähe nicht fähig sieht, etwas Schlechtes oder Albernes zu thun, und deren Nähe dennoch nicht wie ein Alp auf dem Gemüthe lastet, die vielmehr alle edlen Keime durch geheime magnetische Kraft aus den Anderen hervorlocken? Solch eine Persönlichkeit ist das Ideal eines Erziehers." Arnold, der Rector von Rugby, in Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung.

i. Wenn du dich täglich ziehen läßt vom Herrn, so lassen sich deine Kinder lieber ziehen von dir.

k. Je gehorsamer du gegen den Herrn bist, desto gehorsamer pflegen deine Kinder gegen dich zu sein. Darum bat der weise Jüngling Salomo den Herrn um ein gehorsames Herz, damit er sein Volk richten und regieren möge.

l. Sobald der Erzieher den Umgang mit dem Herrn vernachlässigt, so reißt Nachlässigkeit bei den Kindern ein.

m. Jede Scheidewand zwischen dem Herrn und einem Erzieher ist ein großer Schaden für die Kinder.

n. Ein Vorbild ohne Liebe zu den Kindern leuchtet wie der Mond.

Flattich: „Man kann besonders von einem Lehrmeister sagen: Wenn er die Liebe nicht hat, so ist er nichts." (1 Cor. 13, 2.) Schüren: „Mondenlicht leuchtet, wärmt aber nicht. Die durch den Mond hell gemachte Nacht kann schrecklich kalt sein, und bei allem Leuchten bleibt die Erde doch weithin todt. So kommt mir ein Lehrer vor, in dessen Herzen nicht lebt, was er lehrt." Chrysostomus: „Nichts ist kälter, als ein Lehrer, der nur in Worten weise ist, denn dies ist nicht die Sache eines Lehrers, sondern eines Schauspielers: darum lehrten die Apostel erst durch Beispiele, dann durch Worte; ja sie hatten die Worte gar nicht nöthig, da ihre Werke so laut sprachen."

o. Ein Vorbild mit einer herzlichen und innigen Liebe zu den Kindern leuchtet wie die Sonne.

Matth. Claudius: „Ein Mensch, der wahre Gottesfurcht im Herzen hat, ist wie die Sonne, die da scheint und wärmt, wenn sie auch nicht redet."

Kellner, Päd. der Schule in Aphorismen, S. 12: „Wie die Jugend überhaupt gern in Idealen schwärmt, so will auch selbst das Kind des Armen alle Begriffe von Vollkommenheit, welche ihm während seines kurzen Lebens geworden sind, auf ein bestimmtes Individuum übertragen und in diesem verkörpert sehen. Da wählt es denn besonders den Lehrer zum Träger des Guten, und es steht bei ihm fest, daß dieser alle Tugenden in sich vereinigen müsse. Wenn alle lügen und betrügen, mein Lehrer thut es nicht; wenn selbst mein Vater ein Trinker ist, der Lehrer muß nüchtern sein; wenn auch die Eltern sogar in häßlicher Zwietracht leben, mein Lehrer ist friedfertig: so denkt das Kind und wagt kaum zu glauben, daß er auch irdische Bedürfnisse habe und esse und trinke, wie Andere. Ja, der Lehrer ist den Kindern das erhabene Bild menschlicher Vollkommenheit, und die Schulstube umkränzt dies Bild mit Ehrfurcht gebietendem Rahmen. — Je mehr sich der Lehrer so zu halten weiß, daß er den Kindern als ein Wesen höherer Art dasteht, desto mehr wird sein Lob beglücken, desto tiefer sein Tadel einschneiden und desto sicherer also jede erziehliche Einwirkung sein. Aber wehe deshalb jenen Lehrern, die sich vor und bei ihren Kindern durch rohe Ausbrüche der Leidenschaftlichkeit als gewöhnliche Menschen charakterisiren, die beim Strafen nur sich selbst zu rächen streben, und von deren sittlichem Werthe in jeder Hütte des Dorfes kopfschüttelnd gesprochen wird. Ein wackerer Kinderfreund sagt in seinen viel gelesenen Schriften „Kein Verhältniß zwischen Lehrern und Schülern kann unglücklicher sein, als wenn sich Zweifel an den Kenntnissen des Lehrers eingeschlichen haben." Wir aber setzen ebenmäßig hinzu, daß jenes Verhältniß ein dreifach unglücklicheres und fluchwürdigeres für Unterricht und Erziehung ist, wenn sich Zweifel am sittlichen Werthe des Lehrers in den Kinderseelen regen. Ist das Vertrauen in dieser Hinsicht verloren, oder auch nur wankend geworden, dann verliert auch das göttliche Wort seinen Einfluß, dann verlieren Lob und Tadel ihren bestimmenden Antrieb, und was Liebe und Achtung freudig geleistet haben würden, kann nur noch nothdürftig durch den jammervollen Despotismus körperlicher Zuchtmittel auf flüchtige Augenblicke erreicht werden. Ja, es gehört viel dazu, ein Lehrer im vollsten, edelsten Begriffe des Wortes zu sein, und wir wollen uns gerne gestehen, daß wir alle weit hinter dem Ideale zurückbleiben. Unser Thun ist Menschenwerk, und oft entspricht der Erfolg dem redlichen Streben nur unvollkommen; aber wenn wir deshalb auch vom höchsten Richter Nachsicht hoffen dürfen, so sollen wir nie vergessen, daß wir für unsern Willen einstehen müssen, und daß uns gesagt worden: „Wehe dem, der diesen Kleinen Aergerniß gibt!"

2) Die Grundstimmung im Charakter des Lehrers muß herablassende Liebe sein, ohne welche er nichts wirken kann; sie öffnet ihm den Zugang zu der Seele der Kinder, noch ehe er den Mund aufthut, daß sie Alles leichter und williger aufnehmen, was er ihnen zu sagen hat, während finsteres Wesen schon im Voraus die Herzen verriegelt. Darum lernen die Kinder bei einem freundlichen Lehrer nicht nur besser, sondern werden auch dem Guten geneigter, daß sie es lieber wollen und thun. Die Liebe überwindet auch die feindseligen Mächte, denn weil sie glaubt und hofft und freundliches Zutrauen den Kindern erweist, so erfüllt sich das Wort: Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erweckt Gegenliebe. Darum halte deine Schüler für gut, und sie werden es werden. Ohne Zutrauen kann man kaum zwingen, geschweige denn erziehen.

„O sei auf Gottes heller Welt kein trüber Gast,
Mach' Schande nicht dem milden Herren, den du hast;
Zeig' in Geberd' und Wort und Blick, daß dem du dienst,
Der sagt: „Mein Joch ist sanft und leicht ist meine Last." (Rückert.)

Die Liebe allein macht den Lehrer geschickt, sich in den Zustand und das Wesen der Kinder zu versetzen, ihre Schwachheiten und Mängel zu verstehen.

Carol. Perthes: „Die lebendige Liebe, die sich in Allem merken, und ich möchte sagen, mit Händen greifen läßt, ist der Thau und Regen, der den Kinderherzen Wachsthum und Gedeihen gibt." — Jerem. Gotthelf: „Die Freundlichkeit ist die freundlichste aller Tugenden, hat unter allen das lieblichste Gesicht; sie ist der Schlüssel zu allen Herzen; sie wird viel zu wenig beachtet, viel zu wenig bei den Kindern darauf gesehen; tausendmal des Tages sollte man daran erinnern." — Palmer, Ev. Päd., S. 474: „Ein Mensch ohne Liebe, d. h. ein Egoist, ob auch Talente fürs Dociren in ungewöhnlichem Maße ihm zu Gebote ständen, ist schlechthin zum evangelischen Lehrer verdorben. Schon die rechte Beobachtung der Zöglinge, das geräuschlose Aufmerken auf die Lebens- und Geistesregungen eines jeden, das stille Erwägen dessen, was daraus zu schließen, welches individuelle Verfahren darauf zu gründen ist — aber ebenso auch die beständige Bereitschaft, das eigene Urtheil über den Schüler durch die nova, die sich an diesem zeigen, corrigiren zu lassen, statt eine einmal gefaßte Meinung eigensinnig festzuhalten: wie viel Liebe fordert dies Alles! Wie ist es nicht blos die Beobachtungsgabe als Talent, der feinere Blick, was hierzu genügt, sondern eben die Liebe, die, wie sonst, so auch hier das Auge schärfen muß, und die sich gerade hieran, daß sie es schärft, als die echte erweist, im Gegensatze zu jener falschen Liebe, die blind macht, die sich Lieblinge auserwählt und an diesen nur Gutes sieht! — Aber nicht blos die richtige Erkenntniß, die der Lehrer vom Schüler haben muß, sondern sein Einfluß auf diesen selbst ist bedingt und vermittelt durch Liebe. Was das göttliche Leben in die Kinder pflanzt und die Organe dafür in ihnen weckt, das ist einzig die Liebe, als der linde Frühlingsodem, der alle Keime in der Tiefe lebendig macht, als die warme Sonne, unter der sich Blüthen entfalten und Früchte zeitigen. Und eben im Lehrer muß die Liebe in ihrer ganzen Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit offenbar werden; denn für die Naturliebe, die die Eltern an die Kinder bindet, ist da nicht Raum; es muß die höhere, durch sittliche Verklärung des Innern allein mögliche Liebe an ihre Stelle treten, um auch fremden Kindern in ihren mannigfachen und oft so wenig anziehenden Zuständen entgegenzukommen; um unter der Mühe, die nicht, wie im Elternhause, mit dem Heranwachsen der Kinder geringer wird und sich sichtbarer belohnt, die vielmehr immer wieder von vorn anfängt und so ihrer Form nach eintönig ist, nicht zu erlahmen; um unter so vielen äußeren und inneren Hemmnissen die Geduld mit jedem einzelnen Kinde nicht zu verlieren. Es hat noch nie einen tüchtigen Lehrer gegeben ohne Liebe; hat auch vielleicht ein ehrgeiziger Egoist glänzende Resultate bei Prüfungen aufzuweisen: die wahre Frucht evangelischer Jugendbildung, nämlich evangelischer Sinn und Geist, worin sich weder examiniren noch glänzen läßt, kann ein solcher niemals hervorbringen; nur Lebendiges kann wieder Lebendiges zeugen. Es ist aber nicht nöthig, daß der Lehrer diese seine Liebe den Kindern mit Worten erst bezeugt; je mehr er wirklich Liebe in sich trägt, desto weniger redet er davon, um so weniger kommt sie ihm sogar zum

Bewußtsein. Ein Lehrer, der seine Schüler erst versichert, wie lieb er sie habe, provocirt eben damit die Reflexion, ob es auch wahr sei, und jede Züchtigung erscheint ihnen dann als thätsächliche Widerlegung seiner schönen Worte."

Die Liebe setzt den Lehrer in den Stand, der väterliche Freund seiner Schüler zu sein, der wie ein Vater ermahnt und züchtigt und Gehülfe ihrer Freude an allem Schönen und Guten ist (2 Corinth. 1, 24), so daß die Kinder das Gute thun, um dem Lehrer Freude zu bereiten, und dadurch das Gute lieben lernen aus Liebe zu Gott, dessen Liebesleben ihnen in dem Lehrer anschaulich vor die Seele tritt.

Die Liebe macht den Lehrer geduldig, daß er auch die einfachsten Sachen oft und auf mancherlei Weise sagt und wiederholt, bis die Kinder sie gefaßt haben (oben S. 182), daß er ihre Herzensfehler sanftmüthig erträgt und sich nicht ungeberdig stellt, sondern Gleichmuth auch bei der Strafe bewahrt, bei welcher er wohl den gerechten Unwillen über das Böse zeigt, aber auch den Schmerz über die Nothwendigkeit der Strafe und die erbarmende Liebe gegen den Uebelthäter durchfühlen läßt. Dieser Gleichmuth der Liebe, die sich nicht erbittern läßt, hält sich gleichweit entfernt von der Gefühllosigkeit und eisigen Kälte, welche die Strafe durch Zeichen oder Worte des Hohns und des Spottes wirkungslos oder verderblich macht, weil sie nicht bessert, sondern verbittert; sie hält sich gleichweit entfernt auch von der ungebändigten Aufregung, die im Zorn nicht thut, was vor Gott recht ist, und öfter nur sündlich eigene Rache übt, als von der schwächlichen Nachsicht, welche zu dem Bösen nicht sauer zu sehen wagt und darum mit der Lieblosigkeit sich gleicher Schuld theilhaftig macht, da sie das Böse wuchern läßt. Dieser Gleichmuth echter Liebe ist weit entfernt von dem läppischen Wesen, welches bald allzufreundlich und kindisch den Muthwillen reizt, bald mit finsterer Strenge leidenschaftlich das Kleinste zum Verbrechen stempelt (Matth. 23, 24). Solches Gebahren hindert alle Erziehung, denn die Kinder wissen nicht, wie sie mit ihrem veränderlichen Lehrer daran sind, und ihr sittliches Urtheil wird verwirrt, darum treibet die Liebe nicht Muthwillen und Narrentheidinge. Wer aber die Liebe im Herzen trägt, die größte unter allen Tugenden, der empfängt alle zusammen, daß er ein Segen ist für seine Kinder, in deren Herzen durch ihn sich gleiche Liebe entzündet, aus der Alles, was wahrhaftig, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich ist, was wohllautet, was irgend eine Tugend, was irgend ein Lob ist (Phil. 4. 8), hervorgehet. Solche Liebe hat wohl ihren natürlichen Untergrund in der Liebe zu den Kindern und zu unserm Berufe, durch welche wir zuerst in unser hohes Amt uns locken ließen, aber solche ungefärbte Liebe kann nur bewahren, wer beständig in der Liebe Gottes ruhet mit kindlichem Vertrauen.

3) Die rechte Liebe ist nicht wankelmüthig, sondern hat festen Willen, der beständig dasselbe will. Dieser feste Wille, welcher immer das Ziel der Erziehung im Auge behält, ist eine Grundsäule aller Erziehungsthätigkeit. Ein schwankender Wille, bei dem es nicht unwiderruflich ausgemacht ist, was gethan werden soll, wirkt wenig oder gar nicht auf den Willen anderer. Die Kinder haben ein feines Gefühl dafür, ob der Lehrer festen Willen habe oder nicht. Sobald sie merken,

daß der Lehrer nicht unbedingt auf die Erfüllung des Befehles hält, daß er mit Strafen droht, die er nicht vollziehen will und kann, daß er Fehler übersieht, so gelten ihnen des Lehrers Befehle nichts, und der Ungehorsam nimmt überhand. Der Lehrer bezeuge sich daher, ob das, was er befehlen will, recht und gut ist, halte dann ohne Wanken auf dessen Erfüllung, erfülle es aber auch selbst. Dadurch wächst die eigene Festigkeit. Was man nicht halten, und worauf man nicht bestehen kann, das befehle man nicht. Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde. Die Festigkeit zeigt sich vor Allem in der unparteiischen Gerechtigkeit, die jedem gibt, was er verdient, nicht nach Ungunst oder Gunst richtet, sondern aller Schüler Bestes sucht, sich gleich bleibt in Gebot und Verbot und nicht heute verbietet, was gestern erlaubt oder geboten war. Diese Consequenz, welche mit Muth durchsetzt, was sie sich vorgenommen hat, zeigt sich am schönsten in der Treue, welche das Kleinste gewissenhaft erfüllt und dadurch auch die Kinder gewöhnt, Treue zu beweisen.

4) Während die Festigkeit des Willens das Ziel der Erziehung unverrückt im Auge behält, überschaut die Weisheit das Ganze, sowohl das Ziel, als auch die Mittel und Wege, welche zum Ziele führen, lehrt das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen und in jedem Falle zur Erreichung des Zieles die besten Mittel anwenden. Hieher gehört die Geisterprüfung und die Gabe, jedes Kind nach seiner Individualität zu behandeln. Nicht jeder Schüler darf auf dieselbe Weise behandelt werden; bei dem einen ist Strenge nöthig, bei dem andern würde sie schaden; das Gemüth des einen bestimmt der Ernst, das des andern Freundlichkeit und Geduld. Daher wendet der weise Erzieher die verschiedenen Erziehungsmittel, Aufsicht und Bewahrung, Gewöhnung und Beschäftigung, Aufmunterung und Belohnung, Lehre und Ermahnung, Abschreckung und Strafe den Umständen gemäß an, keins betrachtet er als Universalmittel. Er gebraucht bei dem trägen Geiste den Sporn, bei dem flüchtigen den Zügel. Der Kräftige und Talentvolle ist vor Uebermuth, der Schwache vor Verzagtheit zu schützen. Freilich kann diese Weisheit, welche zum Theil eine Gabe des natürlichen Taktes ist, nicht in gleichem Maße von jedem Erzieher gefordert werden, aber sie kann geweckt und gemehrt werden durch Studium der pädagogischen Theorie, der eigenen und der Kinder Natur, durch die Beachtung eigener und fremder Erfahrung, durch die Furcht Gottes, welche, indem sie die Selbsterkenntniß befördert, der Anfang der Weisheit ist.

Grube, Blicke in das Triebleben der Seele (Leipzig, Brandstetter), sagt: „Der pädagogische Takt ist da vorhanden, wo der Erzieher schnell und sicher den vorliegenden Fall überschaut und ein erziehliches Verfahren den individuellen Verhältnissen seines Zöglings gemäß gestaltet. Er kann dies, wie manche ungelehrte Mütter beweisen, ohne jemals ein Lehrbuch der Pädagogik oder Psychologie studirt zu haben; er kann es aber nicht — denn das Erziehen ist eine Kunst — ohne Talent für den pädagogischen Beruf und nicht ohne praktische Ausbildung desselben, so daß er schon in und mit seiner Praxis auf psychologische Beobachtung, auf pädagogische Grundsätze und Regeln, kurz auf ein Allgemeines hingewiesen und im

besondern Falle sich dessen bewußt werde. Der Takt schließt die Theorie keineswegs aus, sondern ein, nur hat er es nicht mit der Theorie als solcher zu thun. Der taktvolle Erzieher hat seine Erziehungskunde in ein feines reizbares Gefühl übergeleitet, das warnend, abweisend oder zustimmend das pädagogische Handeln leitet und Regelwidrigkeiten vorbeugt. Um dieses Gefühl frisch und reizbar zu erhalten, wird er wohlthun, so viel als möglich auch die Theorie seiner Kunst zu studiren und über sein Verfahren nachzudenken. Tüchtige theoretische Studien werden stets seinem Takt von größtem Nutzen sein, indem er um Vieles heller und klarer sieht, Manches beachtet und schärfer beobachtet, was ihm früher entgangen war. Aber die Theorie kann auch hier keineswegs den praktischen Takt ersetzen. Im Moment des Handelns, wo es gilt, schnell in das Individuelle einzugreifen und es regelrecht zu gestalten, oder zwischen dem Für und Wider schnell zu entscheiden, kann der Lehrer und Erzieher nicht den betreffenden Paragraphen des Lehrbuches oder die psychologische Theorie ins Gedächtniß zurückrufen wollen; er muß, wie es eine taktvolle Mutter thut, aus seinem pädagogischen Gewissen heraus handeln. Wenn dieses unsicher und schwankend ist, wenn das Talent fehlt, das Allgemeine mit dem Besondern unmittelbar zu verschmelzen, wird auch seine pädagogische Praxis bei aller Fülle pädagogischer und psychologischer Theorie eine halbe und verfehlte sein. Kenntnisse lassen sich bald erwerben und Lehrbücher durchstudiren, aber der pädagogische Takt muß (wie jeder andere Takt) durch ausdauernde Uebung und eigene Beobachtung erworben werden und setzt dabei natürliche Anlage voraus." Vergl. Dr. Lazarus, Leben der Seele ꝛc. II. „Der Takt."

5) Auch die äußere Haltung des Lehrers in Kleidung, Körperhaltung, Sprechen und Gebaren ist nicht gleichgültig, denn sie ist der Ausdruck des innern Menschen. Sein Auftreten sei anständig, seine Haltung zwanglos, sein Gang ruhig und mannhaft, seine Kleidung reinlich und passend, sein Wort wahr und verständig, sein Benehmen ohne auffällige Eigenheiten, welche leicht lächerlich werden. Aber immer bleibt das Beste die Reinheit der Seele, die treue Liebe zum Beruf und die Weisheit voll milden Ernstes und ernster Milde.

§ 31.

B. Der Zögling.

1) Wir haben S. 60 einen Ueberblick über die Entwickelung des Kindes nach Leib und Seele gegeben, haben in den ethischen Grundlagen S. 71 die Entwickelungsstufen kennen gelernt, haben S. 63 und S. 73 auf die Verschiedenheit der Geschlechter und S. 92 auf die der Anlagen hingewiesen, müssen aber hier auf den Unterschied von Knaben und Mädchen, auf die verschiedenen Individualitäten und auf die mangelhaft Organisirten noch besonders eingehen.

2) Der durchgreifendste Unterschied unter den Kindern, welchen die Erziehung zu beachten hat, ist der Geschlechtsunterschied, der sich aber erst nach und nach mehr geltend macht. Auf der ersten Stufe der Kindheit tritt derselbe zwar schon in der Wahl der Spiele hervor, doch ist in ihr eine gemeinsame Erziehung beider Geschlechter recht gut möglich, wie überhaupt die Familie Knaben und Mädchen zusammen erzieht und nur jedes Kind seiner Individualität gemäß behandelt, so daß bei

der häuslichen Erziehung der Geschlechtsunterschied leicht berücksichtigt werden kann. Anders ist es bei der Schulerziehung, in der auf den späteren Stufen, da sie nicht so weit in der individuellen Behandlung der Kinder gehen kann, als das Haus, die gemeinsame Erziehung von Kindern verschiedenen Geschlechts schwieriger wird. Der Lehrer muß daher einmal die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Geschlechter kennen und danach individualisiren, und dann auch die Aufgabe, welche auf Grund der Geschlechtseigenthümlichkeit jedem Geschlechte im Leben zufällt, sich klar vergegenwärtigen, um jedes Geschlecht zur Lösung der ihm gestellten Lebensaufgabe durch Erziehung und Unterricht vorzubereiten. Dabei hat man sich aber vor einer Uebertreibung des Unterschiedes zu hüten, welcher, da beide Geschlechter zu derselben Gattung gehören, nicht in der Verschiedenheit der geistigen Anlagen und Kräfte an sich, sondern nur darin besteht, daß dieselben, dem verschiedenen körperlichen Organismus entsprechend, verschieden gemischt und entwickelt sind.

„So finden wir", sagt Beneke, Lehrbuch der Psychologie, „beim männlichen Geschlechte überwiegend eine langsamere, aber tiefere Entwickelung; ein Vorherrschen des Vorstellens und innerhalb des Vorstellens der Verstandes- und Erkenntnißbildung, sowie des mehr inneren Vorstellens, der Selbstbeobachtung und der Reflexion über sich selbst; eben deshalb aber auch nicht selten überspannte Vertiefungen (Speculationen, Schwärmereien, Pedanterien); mehr Selbständigkeit und Selbstgleichheit, die freilich auch leider in Selbstbeschränktheit, Starrheit und Schroffheit ausarten; stärkere Leidenschaften, anhaltendere und umfassendere Ueberlegungen, die für das Hinaustreten und Hinauswirken in die Welt befähigen; mehr gleichbleibenden Ernst, der aber auch wohl in Mißmuth übergeht; mehr Unerschrockenheit und ein kräftigeres Widerstreben; Fähigkeit zu zusammengesetzteren und schwierigeren Thätigkeiten aller Art. Dagegen sich beim weiblichen Geschlecht im Allgemeinen schnellere, aber weniger tiefe Entwickelung zeigt; ein Ueberwiegen des Gefühls über das Vorstellen und innerhalb des Vorstellens der Erinnerung, der Einbildungskraft, des Witzes, sowie des mehr äußeren Vorstellens und des Lebens in Anderen; größere Feinheit der Auffassungen und Ueberlegungen, sowohl im Vorstellen als im Empfinden mehr Beweglichkeit, aber auch mehr Veränderlichkeit; mehr Affecte und weniger Leidenschaft; weniger Selbstreflexion bei größerer Gewandtheit in der Auffassung anderer Menschen; mehr Bestimmbarkeit, aber auch Nachgiebigkeit, Hingebung, Aufopferung für Andere; Vorherrschen der Heiterkeit, aber auch nicht selten Furchtsamkeit und Launen; stilles und sanftes Dulden; bei der Rückwirkung zuweilen List und verstecktes Spiel; größere Beweglichkeit und Anmuth in den Aeußerungen; endlich mehr Leichtigkeit und Geschicklichkeit bei weniger ausgedehnten, aber feineren Thätigkeitsäußerungen."

Freilich halten manche Beobachtungen, die in dieser Hinsicht gemacht sind, nicht Stich, so daß das Dichterwort gilt:

„Wer kann der Frauen Sinn ergründen?
Jetzt wie ein See in sanfter Ruh,
Doch bald, wie Wolken nah'n und schwinden,
Geh'n ihre Launen ab und zu."

Indessen auch die verschiedene Lebensstellung der Geschlechter weist auf eine natürliche Verschiedenheit der Geschlechter als ihre Grundlage

hin. Dem Manne gehört die Welt, das Wirken nach außen, der Kampf mit dem Leben, die höhere Wissenschaft und Kunst; dem Weibe das Haus, das Wirken im Familienkreise, das stille Wohlthun und Helfen. Daher findet der Mann seine Bestimmung in der Selbständigkeit, das Weib in der Hingebung als Gattin, Mutter und Hausfrau, und ist ihm die Erreichung dieser natürlichen Bestimmung versagt, so kann es nur in einer ähnlichen Lebensstellung Ersatz gewinnen. Wenn daher auch beide Geschlechter gründlichen Unterricht bedürfen, damit sie an Ausdauer und Ueberlegung gewöhnt werden, so muß er bei den Mädchen sich mehr auf das Gemüth beziehen. Dabei darf allerdings der Unterricht der Mädchen nicht ungründlich und nur auf den Schein berechnet sein, wodurch Oberflächlichkeit, anspruchsvolles und selbstsüchtiges Wesen, Eitelkeit, praktische Untüchtigkeit und Arbeitsscheu erzeugt werden. Beide Geschlechter bedürfen auch der strengen Zucht, aber das Mädchen will weicher behandelt sein, da es tiefer empfindet als der Knabe, will mehr durch den Ehrtrieb geleitet werden, da jede äußere Demüthigung ihm das Selbstgefühl und den innern Halt nimmt. Dagegen hüte man sich, dem Mädchen den Zügel schießen zu lassen, immer weichherzig nachzugeben und der weiblichen Eitelkeit zu dienen, denn dadurch werden die Grundtugenden des weiblichen Wesens, die Gefühlsinnigkeit und der gottergebene Sinn, die hingebende Liebe, die Treue im Kleinen, der Sinn für Sitte, Ordnung und Schönheit ertödtet.

Für die Volksschule, in welcher die Geschlechter meist bis zum vierzehnten Jahre vereinigt sind, beachte der Lehrer:

a. Die Mädchen entwickeln sich, entsprechend dem früheren Eintreten ihrer körperlichen Reife, auch geistig schneller als die Knaben, welche sich langsamer, aber intensiver und stetiger entfalten. Dabei zeigen die Mädchen mehr Sinn für das Kleine, Unscheinbare, Naheliegende und Aeußerliche, so daß sie leichter und fließender zu reden wissen, äußere Arbeiten sauberer anfertigen, während die Knaben mehr Neigung haben, in die Ferne zu schweifen, aber auch mehr in das Wesen der Dinge einzudringen. Das zeigt sich auch in der Sprache, in der sie plumper und unbeholfener, aber origineller sind.

b. Das Mädchen ist nach Seite des Gefühls und der Einbildungskraft leichter anzuregen als der Knabe, welchen mehr Verstandessachen anziehen. Darum geben sich die Mädchen leichter der Denk- und Empfindungsweise des Erziehers hin, gehorchen leichter, aber meist aus Liebe für den Erzieher, so daß eine andere Persönlichkeit auch wieder leichter ihr Wesen umstimmt, und Aeußerlichkeit, Gefallsucht, Eitelkeit und List sich einschleicht. Dagegen verbirgt der Knabe gern das Gefühl, ist verschlossener gegen den Erzieher, darum nicht so hingebend für den Augenblick, und nicht so dankbar, gefühlloser scheinbar und ungeschlachter als das Mädchen, aber wer und was seine Hochachtung gewinnt, dem bewahrt er auch treuere Liebe.

Palmer: „Wesentlich ist ferner die Unfähigkeit der weiblichen Natur, irgend etwas in abstracto, d. h. speciell: ganz abgesehen von Personen zu behandeln. Es liegt das in der Bestimmung des Weibes, den Schwerpunkt ihres Lebens im Manne zu finden, daher es gar nicht darauf angelegt ist, irgend etwas rein an

und für sich oder objectiv aufzufassen. Das hat zunächst der Erzieher zu genießen; das Mädchen thut etwas Gutes weit eher ihm zu lieb, als weil es gut ist; es wird dadurch ebenso lenksam, wie es unter gewissenlosen Händen auch der Verführung ausgesetzt ist. Der Knabe dagegen lebt nicht so a priori seinem Erzieher oder irgend Jemand zu Gefallen, er kann ihm gegenüber sogar unter Umständen zur Opposition geneigt sein, behält aber den Erzieher, woferne dieser ein Ehrenmann ist, in ehrendem Andenken, wogegen das Mädchen etwa einen Informator, der einmal nicht das Glück oder Geschick hatte, ihr Wohlgefallen zu gewinnen (was aber für einen rechtschaffenen Mann nie schwer ist), auch nachher noch als Frau in ihrer Erinnerung nicht besser respectiren wird."

c. Körperliche Züchtigungen sollten bei Mädchen nie vorgenommen werden, da sie zu sehr in den leiblichen Organismus eingreifen, auch das Gefühl der Mädchen von der Unverletzlichkeit ihres Leibes vernichten.

d. In Betreff der Frage nach der Trennung der Geschlechter in der Schule merke man, daß allerdings ungefähr vom zehnten Jahre an das Mädchen in Rücksicht auf seine Individualität und Bestimmung eine etwas andere Bildung und eine etwas andere Zucht bedarf als der Knabe, doch ist noch nicht eine völlige Trennung der Geschlechter nothwendig, so daß sie auf der Unter- und Mittelstufe unbedenklich zusammen unterrichtet und erzogen werden können. Außerdem beachte man, daß nicht in allen Ständen die Differenz der Geschlechter so früh hervortritt und gefühlt wird. In den höheren Ständen und in den Städten weicht die Lebensweise und die Beschäftigung der Geschlechter mehr von einander ab, als auf dem Lande, weshalb auch dort früher das Bewußtsein von der Verschiedenheit eintritt. Darum gestatten die schlichteren Verhältnisse auf dem Lande, wo außerdem auch die Nöthigung dazu vorhanden ist, das Beieinanderlassen der Geschlechter. Darum trenne man nicht gleich, wo zwei Lehrer vorhanden sind, weil dadurch die Ziele des Unterrichts heruntergedrückt werden, sondern bilde zwei Stufen; denn auch die Mädchen bedürfen einer gesteigerten Schulbildung. Auch bei drei Lehrern mache man lieber drei Klassen; doch kann man, wo vier Lehrer vorhanden sind, eine Trennung der Geschlechter in der Oberklasse eintreten lassen, um jedes Geschlecht individuell im Unterricht und in der Zucht behandeln zu können. Man unterschätze nicht, daß auch die Vereinigung beider Geschlechter ihre Vorzüge hat. Das Zarte, Sanfte, Gemüthliche und Schüchterne der Mädchen wirkt auf das Rauhe, Rasche und Herausfordernde der Knaben besänftigend; Fleiß, Strebsamkeit und Wetteifer werden durch einander erzeugt; Anstand, Ordnung und Reinlichkeit werden durch das natürliche, zwischen Knaben und Mädchen waltende Scham- und Ehrgefühl unterhalten; Milde, Anmuth und Sittigkeit gehen von den Mädchen auf die Knaben, Festigkeit und Freimüthigkeit von diesen auf die Mädchen über. Man trenne daher die Geschlechter nicht zu früh in der Volksschule; Gefahr für die Keuschheit ist, wie die Erfahrung lehrt, bei gehöriger Schulaufsicht weniger vorhanden, als da, wo beide Geschlechter, die in der Schule getrennt erzogen wurden, in dem Confirmationsunterrichte wieder vereinigt werden.

e. In der Mädchenschule muß der Unterricht, das fordert die Noth der Zeit und die Aufgabe der Frauen überhaupt, durchaus praktisch sein,

nicht an allen Blumen nippen und nur äußerlich und oberflächlich über die Sachen hinfahren, sondern das Können besonders betonen. Dem Religionsunterrichte gebührt eine besonders hervorragende Stellung.

Körner, Unterrichts- und Erziehungskunst, S. 457: „Aus naheliegenden Gründen erhält der Religionsunterricht für die Mädchenschulen eine ganze besondere Wichtigkeit und kann, ohne auf confessionelle Streitfragen und Bekenntnisse einzugehen, dennoch so wohlthätig wirken, daß er eine Mitgift, ein Schutz und Trost für das ganze Leben wird, deren dereinst die Wittwe, die verwaiste Tochter recht sehr bedarf, um sich im Drange des Lebens aufrecht zu erhalten." — Marie Stoephasius, Ziele und Wege der weiblichen Erziehung: „Die Frauen verdanken dem Christenthum die Anerkennung ihrer Menschenrechte; sie sind ohne dasselbe nichts und können allein durch dasselbe Alles erreichen, was die verschiedenen Zwecke und Ziele ihrer Bestrebungen umfaßt: die Befriedigung und die Befreiung, nach der ihre Seele verlangt. Nur die Wahrheit kann uns frei machen, und nur dem sind alle Dinge möglich, der die Wahrheit glaubt, und dem sie das Licht seiner Seele und seines Lebens geworden ist."

In den übrigen Lehrfächern ist die spätere pädagogische und häusliche Aufgabe der Mädchen zu berücksichtigen. Man beachte dabei, um das Seichte und Eitle zu verbannen, daß nicht das für die Bildung entscheidend ist, was man thut, sondern daß Alles, was man leistet, gut und brauchbar sei. Die Gegenwart fordert die verschiedenartigsten Leistungen von dem praktischen Geschick der Frauen und von ihrer sittlichen und geistigen Kraft; es muß dieselbe also so viel wie möglich gemehrt und ausgebildet werden. Auch die gebildete Frau muß Interesse und Geschick für wirthschaftliche und rein praktische Arbeiten besitzen, es muß darum vom frühesten Alter beides in gleicher Weise gefördert werden. Namentlich bieten die Handarbeitsstunden Gelegenheit, den praktischen Sinn zu bilden, Hauptsache aber bleibt Charakter- und Willensbildung, in der die Liebe, welche der Frauen Stärke ist, die Freude und Freundlichkeit, welche sie zu verbreiten haben, der Friede, welchen die Frau als Seele des Hauses zu hegen hat, Geduld, Glaube, Sanftmuth, Keuschheit und Treue auch im Kleinen als die schönsten Tugenden strahlen. Aber noch einmal: Für das Haus soll das Mädchen erzogen werden, denn, „die Welt ist das Haus des Mannes, das Haus die Welt der Frau".

„Ist aber die Welt eigentlich Nichts, als das ins Unendliche erweiterte und specialisirte Haus, so kann sie das für die engen Grenzen der eigenen Häuslichkeit Erlernte und Gewonnene draußen sofort, auf eigenen Füßen stehend, zu ihrem persönlichen Nutzen und zu selbständigem Erwerb verwerthen." (Weiß, Wie sorgen wir für die Zukunft unserer erwachsenden Töchter?)

3) Je nach der Individualität der Zöglinge, d. h. ihrer natürlichen, in dem körperlichen Organismus begründeten und durch die Verhältnisse, in welchen die Kinder heranwachsen, bedingten Anlage wirkt einerlei Erziehung verschieden auf verschiedene Zöglinge. Darum hat der Erzieher die Aufgabe, sich nicht nur mit den allgemeinen Gesetzen der seelischen Vorgänge bekannt zu machen und sich danach zu richten, sondern auch jedes einzelne Kind zu studiren. Nur dadurch wird er im

Stande sein, sowohl die Schranken seiner Wirksamkeit kennen zu lernen, als auch innerhalb dieser Schranken die Mittel zu wählen, welche die Erreichung des Erziehungszweckes möglich machen. Wie er daher im Unterrichte zu untersuchen hat, an welchen Gedankenkreis er anzuknüpfen hat, so muß er auch die Gemüthsbeschaffenheit der einzelnen Kinder für die Maßnahmen der Zucht sorgfältig erforschen. Er muß überlegen, welches Berechtigte in der Eigenart des Kindes er sorgsam zu erhalten, welches Unberechtigte er zu unterdrücken hat. Das Haus ist bei dieser sorgsamen Beobachtung und Beachtung der Individualitäten im Vortheil vor der Schule, welche eine große Masse von Kindern vereinigt, aber fehlen darf die Individualisirung auch in der Schulerziehung nicht. Die Freistunden, wo die Kinder im Spiel sich unbefangener geben, wie sie sind, der Verkehr mit dem Elternhause und Beobachtungen außer der Schulzeit bieten dem Lehrer Gelegenheit, die Individualität seiner Schüler kennen zu lernen, und er darf diese Gelegenheit nicht versäumen, denn der Gewinn, welchen er hier macht, ist auch eine Vorbereitung für die Schularbeit.

„Die individuelle Verschiedenheit", sagt Palmer, „ist eben so mannigfaltig, als es die Menschengesichter sind, von denen ja auch keines dem andern völlig gleicht. Hier muß der Erzieher bei jedem Kinde wieder von vorn anfangen zu lernen; und es ist eben darum niemals möglich, daß ein Buch dem praktischen Erzieher alles das sagt, was jedem einzelnen Fall angemessen ist; sogar in der Medicin könnte dies am Ende noch eher geschehen, als in der Pädagogik. Hierher gehört vielmehr ganz besonders, was wir oben in der Lehre vom methodischen Princip die pädagogische Weisheit nannten; hier in der Zucht der Liebe muß sie sich dadurch bewähren, daß der Erzieher erstlich genau wahrnimmt, wo das individuelle Leben des Zöglings pulsirt; zweitens, daß er genau prüft, bis zu welchem Punkte ein Nachgeben von seiner Seite mit der allgemeinen christlichen Lebensbestimmung noch verträglich sei, und von welchem Punkte dagegen jener Individualismus zu sündigem Eigenwillen würde; und daß er drittens, je mehr er das falsche Erstarken nach dieser sündigen Richtung hin unterdrückt durch die Zucht, die das allgemeine, auch dem Talentvollsten gegebene Sittengesetz repräsentirt, desto mehr mit Liebe darauf hinwirkt, daß jenes Individuelle, indem es eine specielle Seite des Guten in sich darstellt, zugleich mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit in lebendiger Beziehung bleibe."

Jedes Kind hat ein besonderes Maß von Gaben und Kräften, welche der Erzieher in Anschlag bringen muß. Der Lehrer sei nicht zu rasch im Urtheile über befähigte Schüler und verzage nicht leicht an einem schwachen Schüler; der Treue und Liebe, die allen Alles wird, gelingt viel, und auch die Zeit gleicht Manches aus. Gerade in dieser Verschiedenheit liegt die Schwierigkeit des Lehrerberufs, aber auch das Interessante desselben, da sie dem Lehrer täglich Gelegenheit bietet, die verschiedenartige Gestaltung der Menschennatur zu erforschen. Es ist dies Gebiet ein fruchtbares Feld zur Gewinnung psychologischer und pädagogischer Weisheit (S. 6).

4) Es ist ein erfreuliches Zeichen unserer Zeit, daß die wahrhaft christliche Idee der Barmherzigkeit gegen die Schwachen sich immer mehr

Bahn bricht. Palmer hat die Arbeiten der christlichen Liebe, so weit sie in das Gebiet der Pädagogik fallen, „das evangelische Rettungswerk" genannt und befaßt darunter die Kleinkinderanstalten, Rettungsanstalten und Waisenhäuser, Wehrli-Anstalten, die Erziehung der Kretinen, Taubstummen und Blinden. Es bedarf keiner Frage, daß der Lehrer auch an solchem Rettungswerk sich zu betheiligen hat, doch wird namentlich, da wo es um die Bildung der mangelhaft Organisirten sich handelt, seine Arbeit nur eine vorbereitende sein können, bis solche Kinder in die für ihre Erziehung gegründeten Anstalten aufgenommen werden können.

Wir weisen daher hier nur (außer dem, was Th. I, S. 338, m—o und Th. II, S. 184 gesagt ist) auf folgende Literatur hin:

a. Kretins. Stötzner, in Diesterweg's Wegweiser. Disselhof, Die gegenwärtige Lage der Kretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Kaiserswerth 1857.

b. Taubstumme. Hill, Der Geistliche und Lehrer im Dienste der Taubstummen. Weimar, Böhlau. Rößler, Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in die Taubstummenanstalt. Osnabrück.

c. Blinde. Knie, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. Berlin. Werner, Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. 2. Band. Leipzig 1869.

Im Seminarunterricht sind die Blödsinnigen-, Taubstummen-, Blindenanstalten, die Rettungshäuser ꝛc. der Provinz wenigstens zu nennen, daß der Lehrer im Stande sei, Rath zu ertheilen und zu helfen, damit er auch den Segen des Wortes erfahre: „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf."

§ 50.

C. Die Erziehung und Schulzucht.

Siehe A. Commenius, Didactica magna, K. 26, Th. I, S. 192 ff.

1) Die Erziehung im engsten Sinne, von der wir hier reden, hat (Th. I, S. 9; Th. II, S. 94) die Aufgabe, den Zögling an das rechte Leben zu gewöhnen, bevor er selbst sich dafür bestimmen kann. Sie hat darum den Unterricht, welcher durch die Bildung der Erkenntniß auf den Willen erziehend einwirkt, immer zu begleiten; denn der Wille wird nicht nur von der Erkenntniß geleitet, sondern auch von Gefühlen und Trieben bestimmt. Sie befaßt sich mit der leiblichen (Th. II, S. 3 ff.) wie geistigen Pflege und Uebung des Kindes und berücksichtigt auch das Zwischengebiet der Spiele, welches wir, weil es sonst keinen geeigneten Platz findet, gleich hier betrachten. Als Ziel, welches die Zucht in Gemeinschaft mit dem Unterrichte zu erreichen sucht, ist die feste Ausprägung des Innern nach Denken, Fühlen und Wollen, der christliche Charakter (Th. II, S. 58, S. 74), den der vollkommene Mensch haben soll, anzusehen. Die Erziehung kann denselben natürlich nur so weit begründen, daß er im Leben unter der eigenen Zucht der Heiligung sich mehr und mehr auspräge.

2) Das Zwischengebiet der Spiele ist für die Erziehung nicht gleichgültig. Der Erzieher hat darauf zu achten, ob das Kind spielt, womit es spielt, und wie es spielt, und danach seine Einwirkung auf das Kind einzurichten.

a. Die Neigung zum Spielen scheint den Kindern angeboren, daher ist ein Kind, das nicht spielt, eine bedenkliche Erscheinung; denn im Spiele äußert sich zuerst des Kindes inneres Leben. Spielt daher ein Kind nicht, so ist zu vermuthen, daß es krank sei, körperlich oder geistig. Für beiderlei Krankheit muß Hülfe gesucht werden. Ist das Uebel leiblicher Natur, so muß sorgfältigere Pflege oder ärztliche Behandlung eintreten; ist es geistiger Art, geistige Trägheit, Unkindlichkeit u. s. w., so ist doppelte Sorgfalt geboten. In solchem Falle ist spielen zu lehren eine ernste Aufgabe. Auch in späterer Zeit, wenn die ernste Arbeit des Lernens begonnen hat und die Zeit des Spiels mehr beschränkt wird, ist das Spiel nicht zu verhindern, denn es ist ein Bedürfniß des jugendlichen Alters zur Erholung und Erfrischung für Leib und Seele, sondern es ist nur darauf zu halten, daß in der dafür gelassenen Zeit das Spiel an belebender Kraft für Leib und Seele zunehme.

b. Die meisten Kinderspiele sind altes Muttererbe unseres Geschlechts. Je weniger Künstelei, je weniger Luxus ein Spiel erfordert, je mehr es zur Selbstthätigkeit anregt, desto besser ist es. Spiele, welche die Leidenschaften wachrufen, Hazardspiele &c., sind zu verwerfen. Man gebe, um sie zu verbannen, Gelegenheit und Anleitung zu anderen Spielen, welche entweder die körperliche Gewandtheit fördern oder die geistigen Kräfte anspannen. Unter dem Spielzeug verdient das den Vorzug, welches die meisten Veränderungen (Combinationen) mit sich vornehmen läßt, das also das Kind weniger auf dem Wege bloßer Beschaulichkeit unterhält, sondern ihm eine schaffende Thätigkeit abnöthigt. Dadurch ist auch geboten, daß dem Kinde nicht zu verschiedenartiges und vieles Spielzeug, welches nur zerstreut, begehrlich und verschwenderisch macht, gegeben werde. Wenig Spielsachen machen die Kinder erfinderisch, genügsam und haushälterisch, und gerade die Armuth des Stoffes wirkt herausfordernd auf des Kindes bildnerische Selbstthätigkeit, also echt disciplinarisch. Für Knaben ist die Schaukel, das Schaukel- und Steckenpferd, der Kreisel, der Baukasten, aus dessen Stücken aber verschiedene Häuser gebaut werden können, Handwerkszeug und der Farbekasten das beste Spielzeug, für Mädchen Puppenstube und Küche. Bewegungsspiele, z. B. Ball &c., zieht das Turnen in seinen Bereich.

Jean Paul: „Umringt eure Kinder nicht, wie Fürstenkinder, mit einer Kleinwelt des Drechslers, reicht ihnen nicht die Eier bunt und mit Gestalten übermalt, sondern weiß; sie werden sich aus dem Innern das bunte Gefieder schon ausbrüten. — Kein Spielzeug komme schon durch Anschauen vollendet vor, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge." — „Die Phantasie verwelkt und verarmt an reicher Wirklichkeit. Hier liegt jener meist unbeachtete Anfang der in unserer Zeit so weit verbreiteten Blasirtheit der Jugend." (Lübker.) — Wiese, Ueber weibl. Bildung: „Die große Welt um uns her wird immer reicher und mannigfaltiger: die Welt der Jugend hat ihr Glück in der Einfachheit und Beschränkung. Wie sehr oft wird dies in den Vergnügungen und in der Fülle der Geschenke übersehen,

womit man den Wünschen zuvorkommt; — im Reichthum, an dem die Phantasie der Kinder verarmt." — Kellner: „Kinder wissen beim Spiele aus Allem Alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte." Als ich diese Worte Goethe's las, fiel mir jener kleine Knabe ein, welcher kurz nach Weihnachten mitten zwischen einer großen Armee Bleisoldaten, einer Heerde Thiere, Häusern, Bäumen, Kanonen und der Himmel weiß, welchen anderen Spielsachen saß und mit einem Seufzer zu mir sagte: Ach, ich wollte nur, ich hätte einen Cigarrenkasten! — Als auch dieser Wunsch befriedigt wurde, ließ der Kleine alles Andere liegen und stehen, um sich aus den dünnen Bretterchen kleine Tische, einen Karren und andere Geräthe selbst anzufertigen. Der Kasten beschäftigte ihn mehrere Tage. Unerschöpflich ist die Einbildungskraft der Kinder. Die Fülle des eigenen Lebens übertragen sie auf die Gegenstände der Natur; ihnen redet die Puppe, der Stein und die Blume, und was sie ergreifen, das möchten sie ändern und gestalten. Darum ist es eine Geldverschwendung, Kindern vieles Spielzeug zu kaufen, was als Fertiges weder ihrem Thätigkeitstriebe noch ihrer schöpferischen Einbildungskraft Nahrung gibt. Was heiter und selig macht und erhält, sagt J. Paul, ist blos Thätigkeit, und das gilt besonders von den Kindern. Aber die Geldverschwendung möchte das Wenigste sein. Bedeutsamer bleibt es, daß Eltern durch die Berge von Spielsachen, welche sie um ihr Kind mit unerschöpflicher Zärtlichkeit häufen, keineswegs den Strom der Kinderwünsche eindämmen, vielmehr der Begehrlichkeit, Genußsucht und Zerstreutheit mächtigen Vorschub leisten und das Kind eigentlich um den beglückenden Vorzug betrügen, auch über Weniges Freude zu empfinden. Spiele der Kinder mit Kindern sind das Natürlichste und bilden die Tugenden der Geselligkeit und Friedliebe aus. Einzige Söhne und Töchter sind schon um deshalb zu beklagen, weil sie dieses Bildungsmittel seltener haben." Vergl. Dr. Ferd. Stamm, Der Pavillon des kleinen Kindes. Bericht. Wien, Hofbuchdruckerei. 1873.

c. An der Art und Weise, wie das Kind spielt, erkennt man den Charakter desselben. Dem phlegmatischen Kinde gebe man belebende Spiele in die Hand, dem lebendigen und aufgeregten solche, welche es zum Stillsitzen, zu ruhiger Beschäftigung nöthigen, dem lustigen ein ernstes, dem düstern Kinde ein belebendes, aufheiterndes. Man kann dadurch manche Unebenheit des Charakters ausgleichen. Man trage kein Bedenken, daß das Kind mit ganzer Seele bei dem Spiele ist. Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit oder Mangel an Beharrlichkeit und Ausdauer beim Spiel sind viel bedenklicher. Nur wenn der Eifer beim Spiel in Leidenschaftlichkeit ausartet, zu Pflichtverletzungen, Betrügereien, Gewaltthätigkeiten, Ungehorsam und Arbeitsscheu führt, greife der Erzieher mit Zuchtmitteln ein.

„In den geselligen Spielen", sagt Palmer, „geht das Element der Zucht sogar ins Spiel selbst über, und es ist nicht gering zu achten, daß die Gesetze des Spieles strenge Unterwerfung fordern; „das gilt nicht" ist ein Urtheil, das jeder subjectiven Willkür entgegentritt und diese verhindert." Diese Zucht des Spieles unterstütze der Lehrer mit seiner Autorität. — Ueber weitere Spiele, Schauspiele vergl. Palmer, Ev. Päd. S. 194 ff. Waitz, Päd. S. 122 ff. Ueber Fr. Fröbel die Literatur, welche Th. I, S. 339 gegeben ist. Siehe auch Th. II, S. 70, 2.

3) Die eigentliche Erziehung sucht direct den Willen zu gestalten (§ 8, S. 43 ff., bes. 52). Sie entwickelt sich der Entfaltung der Kindesnatur gemäß in drei Stufen in ähnlicher Weise wie der Unterricht, so daß auf jeder Stufe eine Form der Erziehung in den Vordergrund tritt, aber doch auch die nächsten Stufen vorbereitet werden und die folgenden Stufen in der Wahl der Mittel hie und da auf die früheren zurückgreifen. Man kann (im Anschluß an S. 71, a.) diese Stufen als die des Müssens, des Sollens und des Wollens bezeichnen, so daß den Zögling Furcht, gesetzlicher Sinn, endlich Liebe und Ehrfurcht zum Gehorsam bestimmen.

a. Anfangs hat die Natur allein Macht über das Kind. Das geistige Leben fängt erst an, so daß auch der Wille der Natur gehorcht als Trieb, aus dem sich erst das Begehren und das Wollen entwickelt. Das Kind kann denselben nicht regeln, sondern die Regelung muß von außen kommen durch eine Autorität, welche ihre Forderungen dem natürlichen Müssen ebenfalls als ein Müssen gegenüberstellt und durch Nachdruck dessen Erfüllung durchsetzt. Beispiel, Bewahrung, Gewöhnung, Gebot und Verbot sind die Erziehungsmittel, durch welche das Kind aus der Gebundenheit des natürlichen Müssens herausgehoben wird. Das Beispiel ist das erste Mittel, sobald die Erziehung über die rein körperliche Pflege hinausgeht; denn Vorschriften und Strafen helfen wenig, wo Intelligenz und Wille auf der niedrigsten Stufe der Entwickelung stehen. Was der Erzieher verlangt, muß vom Zöglinge angeschaut werden. Vormachen und Nachmachen, unmittelbares Anhalten zu Ordnung, Reinlichkeit, Anstand 2c. ist die Hauptsache und muß lange, immer durch das Beispiel unterstützt, wiederholt werden, bis die entsprechenden Vorstellungen sich eingeprägt haben und den Willen bestimmen können. Das Beispiel muß auf allen Stufen bleiben, doch trete zu ihm gleich Anfangs Gewöhnung und Bewahrung. Die Gewöhnung nöthigt das Kind zur Einfachheit, Mäßigkeit, Anständigkeit und Enthaltsamkeit im Essen und Trinken, befördert die edleren Neigungen, indem sie das Kind an Thätigkeit, Stille, Aufmerksamkeit, Gleichmuth, Heiterkeit, Gerechtigkeit, Geschwisterliebe, Wohlthätigkeit, Gebet (vergl. Palmer, S. 209) gewöhnt, und entfernt zugleich die Fehler, indem sie durch fortgesetzte Uebung mit dem, was die Kinder sich angewöhnen sollen, es unmöglich macht, daß sie auf Unarten sinnen und mit ihnen sich beschäftigen. Aus der Gewöhnung entsteht die Neigung und aus dieser die Fertigkeit, so daß zur Arbeitsamkeit, Folgsamkeit, Schweigsamkeit, Wahrheitsliebe, Reinlichkeit, Offenheit, Dienstfertigkeit, Pünktlichkeit, Höflichkeit, Wohlanständigkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Verträglichkeit, selbst zum Vertrauen und Glauben der Grund durch die Gewöhnung gelegt werden kann. Den Werth der Gewöhnung, zu der Geduld und Treue im Kleinen erforderlich ist, bezeichnet Salomo Sprüche 22, 6: „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt wird", und das Sprüchwort: Jung gewohnt, alt gethan, oder: Gewohnheit ist die andere Natur. (Vergl. II, S. 48; Palmer, Ev. Pädagogik, S. 178 ff.)

Ob man, um das Kind an Sparsamkeit zu gewöhnen, Schulsparkassen anlegen soll, bleibt eine offene Frage. Vergl. die Schulsparkassen. Nach einem Vortrage vom Professor Laurent in Gent, von Dr. John. — Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gem. Kenntnisse in Prag. Nr. 22.

Mit der Gewöhnung verbindet sich die Bewahrung, deren Hauptzweck darin liegt, alles das von dem Kinde abzuhalten, was ihm äußerlich oder innerlich schaden kann. Darum überläßt der Erzieher das Kind nie schlechthin sich selbst, sondern zieht ihm eine Grenze, innerhalb welcher es einen großen Spielraum frei hat, aber nie seinem wachsamen Auge fern kommt. Er achtet auf das, was die Kinder thun und lassen, auf die Gefahr und Versuchungen, denen sie ausgesetzt sind, auf ihre Neigungen und auf die Gesellschaften, in denen sie sich befinden. Oft thut ein Blick schon viel, um die Kinder vor Bösem zu bewahren, und wo ein Blick hinreicht, spare der Erzieher das Wort, sonst wird es wohlfeil. (Ein Loth Vorbeugung ist besser als ein Pfund Heilung. Sprüchwort.) Große Aufmerksamkeit erfordert das Geschlechtsleben; der Erzieher achte darauf, wo die Kinder die Hände haben, halte darauf, daß die Aborte für Knaben und Mädchen getrennt sind, daß die Kinder an diesen Orten nicht lange verweilen, daß sie dort anständig sind 2c. Auch Schaden und Unglück, in welche die Kinder aus Mangel an Erfahrung oder aus Unbesonnenheit gerathen können, die gewöhnlichen Jugendsünden, Zank, Streit, Diebstahl, Muthwillen u. s. w., können durch ein wachsames Auge verhütet werden. In der Schule ist die Bewahrung noch wichtiger als in der Familie, weil durch das Zusammenleben vieler eine Versuchung zum Unrechten sich leichter wiederholt. Helfer thun gute Dienste.

Besondere Sorgfalt erfordert der Leichtsinn, durch den das Kind keinen Augenblick bei sich selber ist, sondern mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genusse des Momentes aufgeht, und darum Alles übersieht und vergißt, was das klare, besonnene Bewußtsein noch neben dem augenblicklichen Reize beachtet (z. B. Auftrag, Schularbeit 2c.). „Der Leichtsinn", sagt Herbart, „ist ein Uebel, das keine radicale Heilung zuläßt, wenn er gleich in späteren Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden werden. Denn fängt der Leichtsinn erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvorkommen; seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit leihen, die sie in ihm (innerlich) entweder gar nicht oder doch nicht gleich hervorbringen kann." Es muß also die Freiheit so weit beschränkt werden, daß das Kind genöthigt wird, mit Sinnen und Gedanken bei dem zu bleiben, was jetzt geschehen soll. Wachsamkeit muß es von Gelegenheiten, von Kameradschaften, die die Zerstreuung nähren, fern halten; aber der Erzieher muß auch weiter die Arbeit unnachsichtig fordern, die Ordnung nicht ändern lassen u. s. w.

Durch die Bewahrung kann auf dieser Stufe auch dem Eigenwillen vorgebeugt werden, der zum Eigensinn wird. Da nämlich das Kind seine Vor-

stellungen noch nicht beherrschen kann, so bietet sich als das nächste Mittel dar, die Aufmerksamkeit von der Vorstellung, welche das Begehren hervorgerufen hat, abzulenken, indem wir dem Kinde einen andern Gegenstand zeigen, der sein Interesse erregt und mit ihm darüber sprechen, so daß es so jene Vorstellung und die daraus entstandene Begierde vergißt.

Als Gebot und Verbot tritt der Wille des Erziehers für jeden einzelnen Fall bestimmt an das Kind heran. Es gelten dafür die Regeln:

α. Gebot und Verbot müssen vernünftig und unwiderruflich sein! Sie müssen nach Inhalt und Form an den Grad der geistigen Entwickelung des Kindes sich anschließen, dürfen nichts Unnützes, Uebertriebenes, Unmögliches fordern und müssen mit dem obersten Zwecke der Zucht übereinstimmen. Darum darf nicht heute verboten werden, was gestern erlaubt war. Der Vater darf nicht aufheben, was die Mutter geboten hat. Jeder Zwiespalt hemmt den Erfolg und fördert den Eigenwillen des Kindes, denn hat dieses irgendwo eine Zuflucht, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben. Was einmal geboten ist, muß unbedingt vollzogen werden. In dieser bedingungslosen Unterordnung des Kindes liegt die bildende Macht für den Willen.

β. Gebote und Verbote dürfen nicht zu viel sein. Nur wo der Erziehungszweck es fordert, wird mit Gebot und Verbot eingeschritten. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig, als zu viel.“ (Locke.) Je mehr nämlich Befehle sind, desto weniger kann auf die Erfüllung jedes einzelnen gehalten werden. Ebenso meine man nicht, daß es die beste Uebung im Gehorsam sei, nach Belieben recht viel zu verbieten.

γ. Die Gebote seien kurz und klar. Je kleiner das Kind, desto kürzer und bestimmter müssen die Befehle sein; auch lasse man sich nicht auf Gründe ein, durch welche das Kind doch nicht überzeugt wird.

Jean Paul, Levana I, § 64: „Das Kindesohr unterscheidet sehr den starken Ton von dem zürnenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachzumachen denkt. Seine Verbote werden aus drei Gründen besser erfüllt als ihre: 1) seine stärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2) daß der Mann wie der Krieger immer nur ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indeß Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon und nöthigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: laß! 3) daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt.“ — Matth. Claudius: „Ich habe auch einmal mit der neuen Art und Kunst, nach der Alles mit Vernunftgründen getrieben und gezwungen werden soll, einen kleinen Versuch bei meinen Kindern gemacht. Aber das wäre mir fast übel bekommen, und die Jungen hätten mich bald zum Hause hinaus raisonnirt. Flugs ergriff ich wieder die stricte Observanz und halte seitdem strenge auf Gehorsam. Auch ist, dünkt mich, Gehorsam an sich etwas Löbliches und Liebliches ꝛc.“ — Bormann, Schulkunde: „Wenn im Allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht,

wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken könne, umzusehen; der kurze Befehl schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck." — Schleiermacher, Erziehungslehre: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen, dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den anderen nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versucht nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll. — Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müsse, ist nichtig, denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch nicht fähig, Gründe zu fassen." — Kellner, Aphorismen, S. 18: „Zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehört auch die Meinung, zur Freudigkeit des Gehorsams bedürfe es jedesmal der Einsicht in die Gründe des Befehls, und unbedingter Gehorsam widerstreite der Menschenwürde. — Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und damit wird das Verhältniß zum Zögling verschoben. Dieser betritt das Feld der Unterhandlungen und stellt sich dem Erzieher gleich; mit solcher Gleichheit verträgt sich aber keineswegs die Ehrfurcht, ohne welche keine Erziehung gedeihen kann. Wer übrigens glaubt, nur mit auf Gründe gestütztem Gehorsam Liebe oder Vertrauen erwerben zu können, der lebt in arger Täuschung, denn er verkennt die Kindesnatur und das Bedürfniß derselben, sich dem Starken zu unterwerfen. Ist Gehorsam im Gemüthe, sagt uns ein Dichter, so wird auch die Liebe nicht fern sein. Im Familienkreise vertreten schwache Mütter meistens das philanthropische Princip, während der Vater mit kurzem Wesen unbedingten Gehorsam fordert. Dafür wird die Mutter auch am meisten von ihren Kindern tyrannisirt, darum gilt dem Vater die meiste Ehrfurcht, und deshalb ist dieser das Haupt des Ganzen, dessen Geist von ihm seine Richtung erhält."

Die Strafe auf dieser Stufe ist auf den sinnlichen Antrieb berechnet, da das Kind für höhere Einflüsse noch nicht fähig ist. Darum wird sie ohne alle Betrachtungen und Strafreden vollzogen, aber ihr Eintreten muß dem Zöglinge als unvermeidliche Folge des Ungehorsams sicher sein, auch darf sie nicht verschoben werden. Daß sie nicht im Affect und nicht zu streng vollzogen wird, gebietet die Rücksicht auf das jugendliche Alter des Zöglings und die Liebe des Erziehers, aber ihr Zweck ist, abzuschrecken und Furcht einzuflößen; darum steigert sie sich vom ernsten Blicke zum Verweis mit verschiedenen Graden bis zur körperlichen Züchtigung und zur Freiheitsstrafe.

b. Die Stufe des Müssens wird nach und nach überschritten, indem das Kind durch Erfahrung und Nachdenken frei wird von der Herrschaft der blinden Triebe, wählt und sich entschließt für das Eine oder für das Andere. Aus dem Müssen ist ein **Können** geworden, denn

bei jedem einzelnen Entschluß kann das Kind sagen: Ich muß das nicht, ich kann auch etwas Anderes thun. Allein dieser Willkür fehlt noch viel zur vollkommenen Willensfreiheit. Es fehlt die Besonnenheit in der Ueberlegung, da das Kind Vortheil und Nachtheil nicht gehörig beachtet; es fehlt die Festigkeit des Entschlusses, weil es die Ueberlegung nicht gründlich vollzogen und dadurch bald unentschlossen und schwankend wird; es fehlt die Selbständigkeit des Entschlusses, weil das Kind von äußeren Einflüssen und seinem inneren Begehren sich beeinflussen und nicht den Inhalt des Willens, das Gute und Böse, entscheiden läßt. Auf dies Alles hat der Erzieher einzuwirken. Das Mittel, durch welches dies geschieht, ist die allgemeine Vorschrift, welche nicht, wie das Gebot und Verbot für einen einzelnen Fall, sondern für immer und für alle Fälle gegeben wird und dadurch dem Zöglinge mehr Spielraum läßt (vergl. S. 72 ß. und S. 311 Schulgesetze). Er muß prüfen, ob ein bestimmter Fall unter die Vorschrift falle, muß überlegen und seinen Entschluß danach treffen, so daß er von der völligen Abhängigkeit zu größerer Selbständigkeit des Willens gelangt. Erinnerung, Ermahnung, Warnung und Drohung bringen die Vorschrift bald mild, bald ernst, aber immer lebendig vor die Seele, das Ehrgefühl wird angeregt, aber lange Predigten werden vermieden, denn im Unterrichte, besonders im Religionsunterrichte erwacht das Gewissen immer mehr, so daß der Gehorsam als religiöse Pflicht erkannt wird. In dem Beispiele des Erziehers tritt der Abscheu vor dem Bösen, die Liebe zum Guten anschaulich vor die Augen.

Jerem. Gotthelf: „Es ist nichts thörichter, als wenn ein Lehrer allzuoft und allzulang ins Predigen fällt: er richtet nichts aus, als daß er sich selbst unglücklich und bitter, den Kindern Langeweile macht. — Ein Commandowort, ein kurzer ernster Zuspruch bringen durch, während eine Predigt abläuft wie Regen vom Dach. Das Predigen bringt aber den Lehrer in ein ordentlich Elend hinein. Das Predigen bringt ihm ein Vergrößerungsglas vor die Augen; darin sieht er seine Treue, der Kinder Flüchtigkeit; seinen Willen, der Kinder Ungehorsam; seine Liebe, der Kinder Undank. Das Alles kommt ihm, je länger er predigt, desto greller, furchtbarer vor, und je nach seiner Eigenthümlichkeit wird er immer zorniger oder immer gerührter, auf alle Fälle immer elender, und sagt den Kindern Dinge, vor denen er bei nüchternem Zustande erschrecken müßte.“

c. Auch die gesetzliche Zucht, welche allerdings während der ganzen Schulzeit aufrecht erhalten werden muß, ist nur eine Durchgangsstufe, denn je mehr durch wiederholte Entschlüsse die Gewohnheit wächst, in einer bestimmten Weise zu wollen, und je vollkommener mit der steigenden intellectuellen Bildung die Wahrheit in das Bewußtsein tritt, um so entschiedener geht der Zögling über die Unabhängigkeit der Willkür hinaus zum freien Wollen, das nicht durch äußere Einflüsse, sondern durch die im Denken erworbene Wahrheit bleibend bestimmt wird, so daß der Zögling ein sittlicher Charakter wird, welcher nicht blind wie der Eigensinnige seinen Willen durchsetzt, ob er gleich verkehrt ist, auch nicht so handelt, wie ihm gerade zu Muthe ist, sondern auf Grund früherer wiederholter Entschlüsse, die er unter Leitung des Erziehers für das

Gute gefaßt hat, sich Maximen und Grundsätze für sein Handeln bildet, nach denen er sich richtet. Es ist daher Aufgabe des Erziehers, den Zögling dahin zu führen, daß er nur allein das Rechte wolle und zwar mit aller Energie. (S. 57.) Er muß darum den Eigensinn des Kindes brechen, welcher nur das durchsetzen will, was er selber will im Gegensatze gegen den vernünftigen Willen des Erziehers und zwar nur darum, weil er selber dies Bestimmte will, nicht weil dies Bestimmte etwa gut ist. Der Erzieher muß hier als unerschütterliche Macht erscheinen, gegen die der Eigenwille machtlos ist (S. 52). Nachgiebigkeit erzeugt nur Starrköpfe und Tyrannei des Willens. Dagegen hat der Erzieher dafür zu sorgen, daß der Zögling das Sittengesetz für seinen Willen sich als Richtschnur nehme und in der Zucht der eigenen Heiligung immer mehr erstarke „in dem Strom der Welt". Die Schule kann besonders durch Geschichte und vor Allem durch den Religionsunterricht den Grund dazu legen und als Erziehungsmittel auf den höheren Stufen, wie die Familie es mit den älteren Söhnen und Töchtern thut, den Rath in Form einer Bitte, eines Wunsches, einer Vorstellung, eintreten lassen und denselben durch Gründe unterstützen, die den Willen des Zöglings bestimmen sollen. Der Erfolg desselben hängt meist von diesen Gründen ab, darum müssen diese dem Bildungsstande des Zöglings angemessen und nicht niedriger, sinnlicher Natur sein, damit das sittliche Handeln nicht aus unsittlichen Motiven hervorgehe.

4) In dem sittlichen Charakter, der auf diese Weise in dem Zöglinge gebildet werden soll, ragen besondere Tugenden gleichsam als Grund- und Eckpfeiler hervor. Darum sucht die Schule den Charakter durch Pflege dieser Tugenden, welche in keinem sittlichen Charakter fehlen dürfen, zu bilden. Wir nennen als solche Gottesfurcht, Gehorsam, Gewissenhaftigkeit, Liebe, Wahrhaftigkeit, Schamhaftigkeit, Wohlanständigkeit und Gemeinsinn.

a. Wie erzieht die Schule zur Gottesfurcht? Die Gottesfurcht, das lebhafte Gefühl von der Nähe des lebendigen Gottes, verbunden mit einer heiligen Scheu und Ehrfurcht vor ihm, hindert uns, wider seine Gebote zu thun, auch wenn kein Auge uns sieht, vertreibt böse Gedanken und tröstet in der Noth, wo Menschenhülfe fehlt. Sie wird in der Kinder Herz gepflanzt:

α. durch Pflege der Liebe zu Gottes Wort, welches lehrt und zeuget von dem Segen der Gottesfurcht und von dem Elend der Gottlosen;

β. durch die Pflege des Gebets, welches Kraft und Muth zu allem Guten, Abscheu und Ekel vor allem Bösen erweckt;

γ. durch die Pflege des kirchlichen Sinnes, welcher sich freut mit der Gemeinde an Gesang und Predigt des Wortes Gottes, aus welchem Trost und Stärke in die Seele fließt; darum besuchen die älteren Kinder regelmäßig den Gottesdienst;

δ. durch die Achtsamkeit auf Gottes Werke und Gaben in Natur und Menschenwelt, in welcher Alles (Sonnenschein und Sturm ꝛc.), Menschen- und Völkerschicksale die mächtige Hand Gottes verkündigt;

ε. durch eigenes Beispiel ohne süßliches Vorpredigen, denn der stille Wandel nach dem Worte Gottes predigt lauter als hohe Reden;

ζ. durch Hinweis auf der Kinder eigene Erfahrung, die sie in Krankheit, in Trübsal des Elternhauses, beim Rechtthun und beim Sündigen machen;

η. durch Ermahnung zur Treue in allen Dingen (Jak. 1, 27); denn gerade in dieser, bei den Kindern in der Treue gegen die Eltern, in allen Arbeiten, die ihnen aufgetragen werden, in der Sorgfalt, mit der sie ihre Schularbeiten machen, zeigt sich, ob die Gottesfurcht rechter Art ist, nicht aber ein eitles frommes Reden.

b. Wie erziehet die Schule zum Gehorsam?

Gehorsam ist die Grundtugend der Kinder, aus der sich alle übrigen Tugenden entwickeln. Gehorsam wird geleistet

α. aus Furcht vor einem stärkeren Willen,

β. aus Liebe gegen einen geliebten Herrn,

γ. aus Ehrfurcht vor einem höheren Gesetz,

δ. aus Liebe zu Gott.

Darum ist nöthig, daß

α. auf der ersten Stufe die ganze Autorität des Erziehers auftrete, daß,

β. um das Kind auf die zweite Stufe zu erheben, der Erzieher Freundlichkeit, Liebe, Geduld, Milde, Gerechtigkeit und Theilnahme dem Kinde beweise, daß

γ. um das Kind zur Ehrfurcht vor dem höheren Gesetz zu erziehen, der Lehrer selbst in allen Dingen ein Vorbild ist, und daß endlich

δ. das Leben der Schule Gott als den Vollkommenen und Inbegriff alles Guten erfahren läßt. (Vergl. oben 3 a. über Gebot und Verbot.)

Für die Schule gilt vornehmlich, was Zeller über Gesetze und Gebote sagt:

„a. Man gebe so wenig als möglich Gesetze und Gebote; denn wo viel Gesetz ist, da ist viel Uebertretung. b. Die wenigen Gesetze seien nicht willkürlich, sondern zum Besten der Kinder nothwendig oder doch nützlich. c. Menschliche Gebote seien daher nie dem Willen Gottes entgegen, sondern übereinstimmend mit demselben; denn er will unser Bestes. d. Was geboten und verboten ist, darüber halte man fest. e. Je ungehorsamer die Kinder sind, desto fester halte man über dem Gesetze. f. Die väterliche Liebe schimmere auch durch die größte Strenge, damit die Kinder merken und fühlen können, daß man es bei aller Strenge des Gebots und der Züchtigung wohl mit ihnen meint. g. Wenn die Kinder im Gehorsam gegen ihre menschlichen Vorgesetzten zunehmen, so leite man sie mehr und mehr zum Gehorsam gegen den Herrn und seine Gebote. h. Man suche sie so klar als möglich zu überzeugen, daß die Gebote Gottes alle gut, alle recht und lauter Lebens- und Friedenswege sind. Man zeige, daß Christus Jesus alle Gebote Gottes in uns und durch uns erfüllen will und darf, wodurch jedes Gebot eine köstliche Verheißung wird. i. Man bete unaufhörlich für die Kinder, daß ihnen Gott fleischerne Herzen statt der steinernen gebe, ihre Herzen zu seinen Geboten neigen und sie mit seiner Liebe erfüllen wolle, welche die Erfüllung des ganzen Gesetzes ist. k. Man erleichtere den Kindern den Gehorsam durch ein vorleuchtendes Beispiel des Gehorsams gegen Gott und Menschen."

Für alle Erziehung zum Gehorsam ist nothwendig, daß der Erzieher höher stehe als sein Zögling, nicht blos physisch und geistig, son-

dern auch moralisch. Das Kind muß die Ueberzeugung haben, daß der Wille und Befehl des Erziehers der beste und weiseste ist. Nur in diesem Falle ist der Gehorsam des Kindes eine Schule, die es höher hebt aus der Unmündigkeit zur sittlichen Freiheit; während jedes willkürliche Pochen auf die Autorität äußerer Gewalt in Tyrannei ausartet, die den Untergebenen widerspenstig macht, verbittert und entsittlicht. Ist der Wille des Kindes gut oder doch unbedenklich, so lasse man ihm Freiheit, deren Maß mit der sittlichen Reife wächst; dagegen muß Trotz und Eigensinn unterdrückt werden.

c. Je mehr der Gehorsam entwickelt ist, desto mehr entfaltet sich die Gewissenhaftigkeit, da das Gewissen kräftiger, richtiger und reiner wird an Gottes Wort. Am Gebrauch desselben erstarkt das Streben, Gottes Gaben, Werke und Ordnungen nach Gottes Willen zu brauchen und alles Thun und Lassen an demselben zu prüfen. Es bildet sich dadurch die rechte Selbstliebe und das echte Ehrgefühl; denn nur der liebt sich in rechter Weise, der Gottes Absichten mit ihm zu erkennen und ihnen nachzugehen sucht, und nur der hat rechtes Gefühl für Ehre, der sie in der vollkommenen Sittlichkeit sucht. In solchem Ehrgefühl ist die Demuth, die nicht Menschenknechtschaft ist und sich nicht wegwirft, und der Muth, der nicht zum Muthwillen überschlägt, noch zur Muthlosigkeit herabsinkt, in rechter Weise verbunden. Darum sieht die Pflege des Ehrgefühls nicht den Ehrgeiz als Stütze oder Ersatz der Gewissenhaftigkeit an; denn Ehrgeiz, welcher mit der Selbstsucht verbunden ist, nährt sich durch Verkleinerung und Mißachtung Anderer und verhindert die Gewissenhaftigkeit (vergl. S. 37). Die Location, die Vertheilung der Ehren- und Ordnungsämter (§ 46), die Censur (jährlich, halbjährlich) nimmt daher auf die ganze sittliche und intellectuelle Entwickelung des Kindes Rücksicht und rechnet den Ehrgeiz gerade zu den Fehlern, denen ein Ehrenplatz und ein Ehrenamt nicht gewährt werden darf, dagegen vermeidet sie in Worten (Schimpf- und Scheltreden) und Werken (Strafen) Alles, was die Kinder gleichgültig gegen Ehre und Schande machen kann (was z. B. die Kinder zum Gegenstande der Verachtung, des Gelächters macht), aber sie duldet auch keine Empfindlichkeit, die durch Alles sich beleidigt glaubt, auch keine Eitelkeit, die gefallen oder auf zufällige Vorzüge pochen will.

Palmer, Ev. Pädag., S. 288, dagegen die Aemulation der Jesuiten Th. I, S. 174. Ackermann, Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Eisenach, Bacmeister.

Die Pflege des Gehorsams erst gegen die menschlichen Autoritäten und dann gegen Gott ist die beste Schule der Gewissenhaftigkeit, weil sich da die meiste Gelegenheit bietet, mit der Kräftigung und Belebung des Ehrgefühls auch das Gewissen zu bilden und dem gewissenhaften Zöglinge die Liebe zu Gott, aus der Gewissenhaftigkeit und Gehorsam als der rechten Quelle fließen, einzuflößen.

d. Die Liebe zu Gott lernt der Zögling durch die Liebe zu den Menschen, welche die Vorschule und die Probe der Gottesliebe ist.

1 Joh. 4, 20. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (vergl. Th. I, S. 281): „Menschenliebe, Menschenvertrauen geht von dem Verhältniß aus, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat. Die Mutterliebe entfaltet im Kinde den Keim der Liebe, so daß es die Mutter, dann Menschen lieben lernt, der Mutter gehorchen, den Menschen gehorchen lernt." — „Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens. — Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam. Mutter! Mutter!. wenn ich Gottes vergesse, so vergesse ich deiner, und wenn ich Gott liebe, so bin ich deinen Unmündigen an deiner Statt; ich schließe mich zu deinen Elenden ein, und dein Weinendes ruhet auf meinen Armen, wie auf Mutterarmen. Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott, und meine Pflicht ist mein höchstes Gut. Mutter! wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gott, und der Elende ruht nicht mehr auf meinen Armen, und ich bin dem Leidenden nicht mehr an Gottes Statt; wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gottes, lebe dann wie der Löwe für mich, und brauche im Vertrauen auf mich, meine Kräfte für mich gegen mein eigen Geschlecht, dann ist kein Vatersinn mehr in meiner Seele, dann heiliget meinen Gehorsam kein göttlicher Sinn, und mein scheinender Pflichtsinn ist trügender Schein. Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott. Mutter und Gehorchen, Gott und Pflicht ist mir dann ein und dasselbe. — Gottes Wille und das Edelste, Beste, das ich zu erschaffen vermag, ist mir dann ein und eben dasselbe. Ich lebe dann nicht mehr mir selbst; ich verliere mich dann im Kreise meiner Brüder, der Kinder meines Gottes, — ich lebe nicht mehr mir selbst, ich lebe dem, der mich in Mutterarme genommen und mich mit Vaterhand über den Staub meiner irdischen Hülle zu seiner Liebe erhoben. Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, je mehr ich seine Gebote verehre, je mehr ich an ihm hange, je mehr ich mich selbst verliere und sein bin; je mehr wird auch meine Natur ein göttliches Wesen, je mehr fühle ich mich selbst übereinstimmend mit meinem Wesen und mit meinem ganzen Geschlechte."

Auch die Liebe zu den Menschen bis zu der Höhe, welche Matth. 22, 37—40, und Matth. 5, 43—46, fordert, lernt das Kind nur, daß es im Kreise seiner nächsten Umgebung lieben und dienen in Liebe, geben und vergeben lernt. Diese Liebe kann freilich nicht erzwungen werden, sie muß vorgelebt und auf diese Weise Gegenliebe erweckt werden. Das Kind lernt in derselben Weise Menschen lieben, wie wir Gott lieben lernen. Er hat uns zuerst geliebt und diese Liebe hat uns überwunden. Dabei muß aber dem Kinde bei auffallenden Verletzungen der Liebe, bei Ungerechtigkeit, Härte, Neid 2c. die Liebe als Pflicht, gegen die es sich nicht vergehen darf, klar gemacht werden durch Entziehung der Liebe, durch Wort und Strafe. Die Schule erzieht am besten zur Liebe dadurch,

α. daß der Lehrer selbst in allen Stücken Liebe übt,

β. daß er im Unterricht die unendliche Liebe Gottes erkennen lehrt, durch welche die Herzen offen und willig werden,

γ. daß er die Kinder anhält, wiederum Liebe zu üben als Gehülfen der kleineren Schüler, der armen und schwachen. (Die Welt der Mitschüler, Strümpell, Erziehungsfragen, S. 9 ff.)

e. Mit der Gottesfurcht und Liebe zu den Brüdern verträgt sich in keiner Weise die Lüge, das unaufrichtige Wesen, welche den Menschen vergiftet und in das Gegentheil von dem verwandelt, was er sein soll: ein Bild des wahrhaften Gottes und ein Nachfolger Christi, in dessen Munde kein Betrug erfunden ist. Gottesfurcht und Liebe sind die mächtigsten Mittel in der Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Wie erweckt aber der Erzieher in dem Kinde die Liebe zur Wahrheit?

α. Der Lehrer gehe selbst mit gutem Beispiele voran und befleißige sich den Kindern gegenüber und sonst der größten Lauterkeit und Aufrichtigkeit. Er meide jeden Schein der Unwahrheit in Worten und Handlungen und hüte sich, daß nicht sein Leben mit seiner Lehre in Widerspruch trete, oder seine Aeußerungen sich widersprechen. Er sei unparteiisch im Urtheil, nicht von Gewinnsucht 2c. bestochen. Hierbei ist auch das Kleine von Wichtigkeit; denn die Kinder, ob sie gleich selbst lügen, haben doch ein feines Gefühl für die Wahrhaftigkeit in anderen Menschen.

Darum sagt Bormann: „Nirgend, auch nicht im Scherze, auch nicht um einer vorschnellen Frage aus dem Wege zu gehen, darf sich der Lehrer eine Unwahrheit erlauben. Es ist viel besser, daß er dem Kinde auf eine derartige Frage sagt: das brauchst du nicht zu wissen! als daß er ihm etwas sagt, das es bald genug als eine Lüge erkennt. Dahin gehört auch, daß der Lehrer das, was er versprochen oder gedroht hat, um der Wahrheit willen unbedingt halten muß. Darum aber ist es nothwendig, daß er mit seinen Versprechungen, wie mit seinen Drohungen äußerst vorsichtig sei, und sich hüte in der Aufwallung etwas zu sagen, was ihn später gereut.“ Auch die gesellschaftliche Lüge, welche einen Fremden freundlich empfängt und nach seinem Weggange über ihn lästert, schadet viel.

β. Er zeige bei jeder Gelegenheit, daß ihm Wahrheit, Ehrlichkeit und Offenheit über Alles geht. Er erkenne bei Beurtheilung der Leistungen der Schüler die an, welche mit Verschmähung unerlaubter Hülfsmittel, wenn auch mit verhältnißmäßig geringerer Vollendung gefertigt sind, vor jenen, welche Zweifel an der ehrlichen Arbeit erwecken. Er gebe nicht zu viel auf Gefühle und Empfindungen in den schriftlichen Arbeiten und Antworten; denn sie sind oft nur das Zeichen von affectirtem Wesen (S. 43). Er beweise den Kindern, daß er bei ihnen immer die Wahrheit voraussetze, frage nur bei dem dringendsten Verdachte: Ist das auch wahr? denn sonst wirkt diese Frage verderblich. Darum erhalte das offenherzige Geständniß Verzeihung, dagegen der Lügner verschärfte Strafe.

γ. Die Offenheit fördere der Lehrer durch herzliche Liebe, die er den Kindern erweist und ihnen Offenheit erlaubt.

„Diese Offenheit und Offenherzigkeit wird freilich“, sagt Zeller, „auch manches Unartige und Böse aus dem Herzen herauslassen, aber der Lehrer trage eine Zeit lang mit der unartigen Offenheit Geduld. Sie ist doch besser und besserungsfähiger, als die scheue, durch Zwang, Strafe und Härte bewirkte Verschlossenheit und Verstocktheit, die das Böse im Herzen behält und dadurch besser scheint. Offenheit ist der Weg zur Wahrhaftigkeit. Darum sollen die Kinder es

an Allem merken und empfinden können, daß der Lehrer Offenheit lieb habe." (Palmer, Ev. Päd., S. 176.)

δ. Die Lüge erhält, was sie verdient, Strafe, Schaden und Mißtrauen. Der Lügner muß, während dem Wahrhaftigen aufs Wort geglaubt wird, später seine Behauptungen mit Zeugen beweisen, und erst allmählich wird ihm nach untrüglichen Beweisen der Reue und ernstem Kampfe gegen die Sünde wieder Glauben geschenkt, damit er einsieht, daß Lügen Schaden bringe, und die Wahrheit des Wortes Sirach 20, 26—28 feststehe: „Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen, und ist gemein bei ungezogenen Leuten. — Lügen ist dem Menschen ein schändliches Ding und er kann nimmermehr zu Ehren kommen." Darum wird die Lüge nie Klugheit genannt, sondern immer Unverstand, Dummheit und Schande, die Strafe verdient.

ε. Es gibt verschiedene Arten des Lügens, je nach der Quelle, aus der es stammt, so daß danach auch die Behandlung eine verschiedene sein muß. Ist die Lüge Folge der Schwatzhaftigkeit, so muß das Kind zum Schweigen angehalten werden.

„So muß insbesondere bei Kindern von ungewöhnlich lebhafter Phantasie wohl erwogen werden, daß sie die Grenze zwischen Einbildung und Wirklichkeit gar nicht wissen; es wäre daher eine pädagogische Sünde, sie deshalb ohne Weiteres als Lügner zu behandeln, — obgleich auch dabei nicht vergessen werden darf, daß aus jungen Leuten dieser Art, wenn sie später merken, daß sie mit ihren Phantasien anderen Leuten Spaß machen, leicht habituelle Lügner werden, die dadurch zu einem ausgebreiteten Rufe à la Münchhausen gelangen können." (Palmer.)

Ist das Lügen Folge der Schüchternheit und Furchtsamkeit, welche durch harte und tyrannische Behandlung entsteht, so muß dem scheu gewordenen Kinde wieder Muth gemacht werden. Hier gilt: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden." Ist das Lügen aus Prahlerei und Eitelkeit entstanden, die sich gerne rühmt, so muß der Prahlgeist gedemüthigt werden. Ist sie aus Geiz und Habsucht entsprungen, die lügt und betrügt, um zu gewinnen, so muß der Lügner den erschlichenen Gewinn herausgeben und Ersatz leisten, der seiner Habsucht weh thut. Ist sie Folge des Hasses, des Neides und der Bosheit, welche lügt, um Andere in Schimpf und Schaden zu bringen, so muß der Lügner neben strenger Strafe auch öffentlich erklären, daß er gelogen habe, dem Verleumdeten eine Ehrenerklärung thun und dadurch die Schande, in die er Andere bringen wollte, auf sich nehmen.

Palmer, Ev. Päd., S. 235 ff.: „Bei älteren Zöglingen, die nicht bereits zu habituellen Lügnern herabgesunken sind, dürfte es nie ohne Wirkung sein, wenn ihnen auch in einem zweifelhaften Falle das Vertrauen bewiesen wird, daß sie nicht lügen werden, wornach die Lüge (wie manche Pädagogen, z. B. Brauns, sie behandelt wissen wollen) als eine Feigheit angesehen und der Schande preisgegeben wird. Bei kleinen Kindern aber geht das nicht an, weil das Ehrgefühl bis zu diesem Grade sittlicher Kraft bei ihnen nicht entwickelt ist. — Ganz seiner Sache gewiß aber kann der Erzieher auch in diesem Punkte erst dann sein, wenn er sieht, daß sein Zögling sich gewöhnt hat, auch seine Worte, als in der Gegenwart Gottes

gesprochen, als Thaten anzusehen, über die er dem Allwissenden Rechenschaft schuldig ist. Es ist somit abermals die Gottesfurcht, die auch nach dieser Seite hin allein das rechte Verhältniß gegen den Erzieher herstellt."

ζ. In Betreff der Steigerung der Strafe empfiehlt es sich, zuerst weiter geförderten Zöglingen die Sündhaftigkeit des Lügens unter vier Augen vorzuhalten und von da aus erst zu stärkeren Strafen zu schreiten. Besonderes Gewicht ist darauf zu legen, daß das Geständniß erfolge, ohne welches der völlige Bruch mit der Lüge und die völlige innere Versöhnung nicht denkbar ist. Je schneller und ungezwungener das Geständniß erfolgt, desto bereitwilliger sei man, an der Strafe nachzulassen und wieder Glauben zu schenken. Niemals aber nehme man es mit der Lüge leicht.

f. Wo Gottesfurcht und Gewissenhaftigkeit in einem Kinderherzen lebendig werden, da zeigt sich auch die Schamhaftigkeit, in welcher die Keuschheit und Reinheit des Herzens sich offenbart. In unserer Zeit ist die Gefahr der Verführung zur Unzucht besonders groß, darum

α. achte der Erzieher auf den Umgang der Kinder, behüte sie vor unzüchtigen Menschen, damit sie von ihnen nichts Böses hören und sehen, halte sie fern von wilden Tanzgelagen, gebe ihnen keine schlüpfrigen Bücher, keine üppigen Bilder in die Hände.

β. Er beschäftige die Kinder nützlich und angenehm, gewöhne sie an Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnung (Müssiggang ist der Laster Anfang; kräftige Uebung des Körpers [Turnen und Baden] und Geistes schützt vor Sünde).

γ. Er überlasse sie sich nicht viel allein, damit sie nicht bösen Gedanken nachhängen (Verweilen auf den Abtritten!) und achte sorgfältig auf Geberden, Stellungen und Mienen der Kinder, um mit ernstem Blick oder Wort zu wehren.

δ. Der Lehrer sei selbst ein Vorbild reiner Schamhaftigkeit in Geberden, Worten und Werken und rede mit heiligem Ernst von der Sünde der Unkeuschheit (Matth. 18, 6).

ε. Kinder, welche dem Laster der Selbstbefleckung fröhnen, sind sehr schwer von diesem Laster zu heilen, da Strenge sie nur noch heimlicher macht und auf der andern Seite diese Sünde jede Schwungkraft der Seele lähmt, daß der Wille ganz verloren geht. Es gilt, Muth zum Widerstande gegen die Reizungen zu machen und die Seele (Phil. 4, 8) und den Körper in heilende Behandlung zu nehmen; denn beide werden durch dies Laster zerrüttet. (Vergl. S. 4. S. 70, 2.)

Palmer, Ev. Päd., S. 294: „Im Kinde soll das geschlechtliche Schamgefühl noch unausgewickelt eins sein mit der allgemeinen Scheu vor Schande. Daher kann unsererseits nichts für unpädagogischer gehalten werden, als die von den Philanthropisten so stark befürwortete und — nicht etwa aus eigenem unreinen Wohlgefallen, denn eines solchen waren Salzmann, Campe und selbst Basedow nicht fähig, sondern aus purem Oppositionsdrange gegen das alte Vorurtheil, das von diesen Dingen zu reden nicht gestattete, — mit einer sichtbaren Vorliebe betriebene Methode, die Kinder so früh wie möglich in die Geheimnisse des Geschlechts-

lebens durch höchst vernünftige Belehrung einzuweihen. In der Theorie lassen sich dafür Gründe angeben, aber die Hauptsache bleibt immer, daß, sobald der Erzieher selbst in Form solcher Belehrung auf die Sache eingeht, das Geschlechtsgeheimniß für das Kind ein Object des Nachdenkens, somit auch der Vorstellung wird; und sobald es durch solches Reden davon den Schleier überhaupt weggehoben sieht, es sich auch berechtigt glaubt, unabhängig vom Lehrer oder Erzieher seine Kenntniß zu erweitern. Es kann in der That zunächst nur als Neugierde erscheinen; wenn man aber dieser Neugierde, in welcher schon ein schwarzer Punkt sich zeigt, in der Weise entgegenkommt, wie z. B. Oest fordert: „Wissen soll der Knabe, wie ein weiblicher Körper gebildet ist, und umgekehrt" — so wird sich der Knabe mit denjenigen Studien, die er in diesem Fache unter den Augen des Lehrers macht, schwerlich begnügen, sondern auf eigenen Wegen sie fortzusetzen suchen. Das ist's eben, warum wir das geschlechtliche Schamgefühl vom allgemeinen Ehrgefühl noch gar nicht ablösen wollen; das Kind soll noch gar nicht wissen, daß die geheimen Körpertheile noch eine andere Bestimmung haben, als die natürliche Secretion; es genügt, daß es absolut unerlaubt ist, sie zu entblößen oder von ihnen zu reden. Alle derartigen Versuche, auch wenn sie noch so unschuldig aussehen, sind, sobald das Kind der allerersten Unmündigkeit entwachsen, somit auch fähig ist, sich zu bedecken oder bei Seite zu gehen, kurzweg zu untersagen und als einfache Unanständigkeit durch alle Mittel der Zucht zu verhindern."

g. Besondere Förderung erhält die Schamhaftigkeit durch die Erziehung zur W o h l a n s t ä n d i g k e i t, welche zunächst auf das Verhalten vor Anderen und Anderen gegenüber sich bezieht, aber zugleich der in Bewegungen und Geberden zur Erscheinung kommende Ausdruck der inneren Bildung ist, welche fremdes Scham- und Schönheitsgefühl, Ehr- und Rechtsgefühl nicht verletzt, sondern durch Ehrbarkeit und Sittsamkeit, welche, wie sie jede Kränkung des eigenen Schamgefühls zurückweist, auch das Anderer wahrt und achtet, durch äußern Anstand, Bescheidenheit und Höflichkeit, welche nicht plump und eckig das Schönheitsgefühl Anderer beleidigt, sondern ausdrückt, daß man nicht mehr von sich hält, als sich gebührt (Röm. 12, 3), und daß man darum Anderen die gebührende Achtung und Ehre erweist. Die rechte Wohlanständigkeit muß daher, damit sie nicht äußerer Schliff bei innerer Rohheit bleibe, von innen heraus sich gestalten als eine nothwendige Erscheinung des sittlichen Charakters (1 Petri 2, 17. Röm. 13, 7), aber die Erziehung muß durch Gewöhnung und Bewahrung das angemessene Erscheinen des inneren Lebens fördern auch auf mancherlei andere Weise (S. 12. S. 76, 2. 78, b), namentlich bei Knaben, welche aus Unbeholfenheit, Unachtsamkeit oder falschem Selbstgefühl (S. 30, E r d m a n n) sich leicht über die Forderungen der Wohlanständigkeit hinwegsetzen. Außer dem, was § 46 gesagt ist, führen wir hier an:

α. Weckung des Sinnes für Wohlanständigkeit bleibt die Hauptsache, dann aber auch Uebung derselben bei allen Anläßen in der Schule und im Verkehr (im Gehen, Stehen, Sitzen, Grüßen und Reden, Aufträgen &c.).

β. Unfläthige Scherze und Lieder, Scheltworte werden nicht geduldet.

γ. Die Formlosigkeit und herausfordernde Haltung den Erwachsenen gegenüber, das Toben, Drängen und Stoßen, das polternde Reden unter

einander werden gerügt, dagegen das bescheidene, angemessene Betragen gegen ältere Personen zur Pflicht gemacht und auf Ruhe und Frieden im Verkehr unter einander gehalten. Der Lehrer halte mit Consequenz darauf, daß seine Person und sein Eigenthum respectirt werde, daß die Kinder ihm überall den Vortritt lassen, ihm nicht in die Rede fallen oder vorlaut widersprechen, ihn mit Ehrerbietung grüßen, vor dem Eintritt in seine Wohnung bescheiden anklopfen, die Füße reinigen; er halte darauf, daß sie auf dem Schulwege und sonst grüßen und Fremden freundlich Rede stehen, so wird sich die Wohlanständigkeit als gute Sitte einbürgern.

h. Noch mehr als die Wohlanständigkeit nimmt auf den Nächsten Rücksicht der Gemeinsinn, welcher die Selbstsucht tödtet und in uneigennütziger Weise dem Ganzen dient. Dieser Gemeinsinn fängt mit dem Sinne für die kleineren Kreise an, in denen das Kind lebt, und in denen Geschwisterliebe, Liebe zur Familie, Kameradschaft, Liebe zur Heimath und zu dem Vaterlande naturgemäß entfaltet werden müssen. Neben dem Elternhause und der Kirche kann die Schule viel dazu thun dadurch,

α. daß sie einen geordneten Helferdienst einrichtet (§ 46), so daß der Schüler durch den ganzen Schulorganismus die Nothwendigkeit der Ein- und Unterordnung zum Wohle des Ganzen erkennt. „Die kameradschaftlichen Verhältnisse", sagt Waitz, „welche in der Schule sich bilden, dienen nicht selten als Correctur mancher, hauptsächlich geselliger Fehler." Es weckt und fördert den Gemeinsinn, wenn der Einzelne die Erfahrung macht, daß Vieles im Leben nur durch gemeinsame, hingebende Thätigkeit glücklich erreicht werden kann.

β. Daß sie in weiser Disciplin den Schüler zum Gehorsam erzieht, damit er auch im geselligen und staatlichen Leben der Obrigkeit gehorchen lerne.

„Der Gehorsam, den der Knabe lernt, ist die Grundlage des bürgerlichen Gehorsams; die Selbstverleugnung, die er sich auferlegen muß, weil der Erzieher ihn dazu nöthigt, ist innerlich dieselbe, welche den Einzelnen auch im Staate befähigt, sich ins Ganze zu fügen, und durch diese seine Unterordnung unters Ganze zugleich die Kraft des Ganzen, den Schutz des Allgemeinen zu genießen." (Palmer.)

γ. Der Lehrer lege Werth auf die einheimischen Sitten und setze sie nicht gegen die ausländischen herunter.

δ. Er zeige den Kindern seine eigene Vaterlandsliebe in der Schilderung des Vaterlandes, seiner Einrichtungen, in der Erzählung der Geschichte (S. 265), in dem deutschen Sprachunterrichte, in dem Gesange patriotischer Lieder 2c. Dadurch fallen die engen Schranken, und des Kindes Liebe wird dem großen Vaterlande zugewandt.

ε. Er pflege die Vaterlandsliebe durch die Feier patriotischer Gedenktage, an denen Wort und Lied die Thaten der Väter verherrliche, Wett- und Turnspiel die Jugend erfreue und zur Nacheiferung begeistere.

ζ. Er pflanze mit der Gottesfurcht auch die Ehrfurcht vor der Obrigkeit (Röm. 13) in die Jugend und leite sie nach 1 Petri 2, 17 in rechter Weise an, Jedermann Ehre zu thun, die Brüder zu lieben, Gott zu fürchten und den König zu ehren.

5) Zweierlei, welches für die Erziehung besonders wichtig ist, die Strafe und die Belohnung, ist hier noch besonders zu behandeln.

a. Die Strafe ist Sühne, Abschreckungs- und Besserungsmittel. Diese drei Momente liegen in der pädagogischen Strafe mit bestimmten Modificationen. Die Strafe als Sühne kann in ihrem ganzen Begriff erst da eintreten, wo ein Vergehen von selbständiger, objectiver Bedeutung vorliegt. Eine solche Bedeutung kommt in der Erziehung der Uebertretung von Gebot und Verbot nicht zu. Dennoch erscheint das Moment der Sühne auch in der pädagogischen Strafe; denn das Gewissen, welches im Kinde erwacht ist, fordert eine Sühne, und wo das Gewissen noch nicht erwacht ist, soll durch die Strafe das Bewußtsein im Kinde geweckt werden, daß sein Wille sich dem göttlichen unterwerfen müsse.

„Die Strafe macht dich frei von dem Gefühl der Schuld;
Drum straft dich, Kind, nicht Zorn des Vaters, sondern Huld." (Rückert.)

Die Strafe ist auch zunächst kein Abschreckungsmittel für Andere, denn das Kind wird um seiner selbst willen gestraft, und die Strafe wird nach seiner Individualität bemessen, damit es selbst dadurch vom Bösen abgeschreckt wird. Dies schließt aber die Abschreckung Anderer nicht aus, nur darf dieselbe für den Erzieher nicht Motiv werden. Die Abschreckung des Bestraften vom Bösen ist der Beginn der Besserung, und schon dadurch ist die Strafe Besserungsmittel. Indessen ist ihr nächster Zweck nicht die Besserung, sondern dem Kinde den Inhalt des Gebots und Verbots, der Vorschrift und des Sittengesetzes überhaupt, welche es außer Acht gelassen hatte, nachdrücklich ins Bewußtsein zurückzurufen. Die Strafe kann nur legales Verhalten, nicht Sittlichkeit erzeugen. Die Besserung wird durch den Inhalt des Gebots selbst bewirkt.

α. Die Ansicht der Philanthropen, die Strafe abzuschaffen oder doch möglichst zu vermeiden, ist als Lieblosigkeit, welcher der Kinder Bestes nicht sucht, oder Selbstsucht, welche nur die augenblickliche Unannehmlichkeit vermeiden will, nicht haltbar, aber sie hat die heilsame Folge gehabt, daß eine vernünftigere Ansicht über die Anwendung der Strafe in der Erziehung Geltung erlangt hat. Diese hat die Nothwendigkeit der Strafe anerkannt, denn das Kind macht durch dieselbe die Erfahrung, daß der Vernunft unbedingt der Eigenwille sich unterwerfen muß, es söhnt sich durch dieselbe mit den Forderungen der Vernunft aus und wächst dadurch in seinem sittlichen Urtheil. Aber sie hat auch gegenüber dem Rigorismus betont, daß nur die vernünftige Strafe in der Pädagogik zulässig sei, und darüber besondere Regeln aufgestellt.

β. Die Strafe hat sich der Art und dem Grade des Fehlers möglichst genau anzuschließen. Darum gibt es verschiedene Arten und Grade der Stufen. Die verschiedenen Arten der Strafen entziehen dem Zögling entweder ein Gut, oder fügen ihm ein Uebel zu. Das entzogene Gut kann sein ein Besitz, ein Genuß oder eine Ehre. Strafen an dem Besitz (Geldbußen) sind nur dann anzuwenden, wenn der Zögling dadurch selbst eine Einbuße oder eine Entbehrung zu leiden hat. In

der Volksschule kommen sie daher nicht vor, weil nicht das besitzlose Kind, sondern die Eltern dadurch gestraft würden. Strafen, welche einen nothwendigen oder angewöhnten Genuß entziehen oder beschränken (Ausschluß von einem Spiel, von einer gemeinsamen Freude, Beschränkung der Nahrung) kommen häufiger vor, müssen aber in Betreff der Nahrung vorsichtig angewandt werden, damit sie dem Kinde nicht schaden an der Gesundheit. Strafen an der Ehre (Entziehung eines Ehrenamts) haben meist gute Wirkung. Je nach dem Uebel, welches dem Kinde durch die Strafe zugefügt wird, Beschämung, physischer Zwang oder sinnlicher Schmerz, zerfallen die Strafen in Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen und körperliche Strafen.

Die Ehrenstrafen (Stehenlassen an der Thür beim Zuspätkommen, in einer Ecke beim Trotz [Hinausstellen aus dem Zimmer ist nicht zu gestatten, da es die Kinder um den Unterricht bringt], Anweisen eines Platzes in der Nähe des Lehrers bei Zerstreutheit, Alleinsetzen bei Schwatzhaftigkeit) thun gute Wirkung, nur schwäche man nicht durch Spott- oder Schimpfreden das Ehrgefühl ab, oder steigere es durch beständiges Herauf- und Heruntersetzen in verkehrter Weise. Die Freiheitsstrafen (Nachsitzen und Nacharbeiten, stets aber unter Aufsicht, wenn eine Arbeit nicht gemacht, Beschränkung der Freiheit, wenn die Freiheit mißbraucht ist) wirken heilsam, weil in der Jugend der Bewegungstrieb mächtig ist. Auch die körperliche Züchtigung, deren Berechtigung vielfach bestritten ist, kann die Erziehung nicht ganz entbehren. Je mehr aber das geistige Leben erwacht, desto mehr muß sie durch andere Strafen ersetzt werden, auch muß sie in allen Fällen vorsichtig und mäßig angewandt werden. Der Lehrer ist nicht nur seinen vorgesetzten Behörden und den Eltern, sondern auch seinem Gewissen und Gott dafür verantwortlich.

„Er fühle sich gestraft! Und strafen heißt
Dem Jüngling wohlthun, daß der Mann uns danke."
(Goethe, Tasso, 2. Aufz., 5. Auftr.)

Graefe, Die deutsche Volksschule, sagt: „Derjenige Lehrer, welcher körperliche Züchtigung nicht entbehren kann, aber sie vernünftig anwenden und sich vor der Gefahr, ein Schlaghart zu werden, sicher stellen will, mache es sich zur unabänderlichen Regel:

a. Körperliche Züchtigungen nicht während einer Unterrichtsstunde zu vollziehen. Schon die Rücksicht auf den Unterricht erfordert dies. Auch wird es wohl kaum jemals wirklich nothwendig sein, einen Fehler unmittelbar mit Prügeln zu bestrafen. Wer dies dennoch thut, thut es meist aus Leidenschaft, kann sehr leicht zu hart strafen, dem Schüler Nachtheile zufügen und sich unvermerkt ans Prügeln gewöhnen.

b. Immer nur mit einem mäßigen, nicht zu biegsamen Stocke dem Rücken des Schülers wenige fühlbare Hiebe zu appliciren. Schlagen auf die flache Hand, auf die Fingerspitzen, auf einen gewissen unnennbaren Körpertheil ist durchaus verwerflich. Ohrfeigen und Maulschellen sind sehr verführerisch, in einzelnen Fällen gewiß vortrefflich geeignet, ein voreiliges und loses Maul zur Ruhe zu bringen, dennoch aber gänzlich zu vermeiden. Alle Schläge an den Kopf werden zu leicht

nachtheilig, wenn sie schmerzen sollen, und wer erst in einzelnen Fällen Ohrfeigen und Maulschellen auszutheilen sich erlaubt, dessen Hand wird sich bald so sehr daran gewöhnt haben, daß sie sich nur sehr schwer wieder davon zu entwöhnen im Stande ist. Schlagen mit einem Buche an den Kopf, Schlagen mit dem Lineal, Rupfen am Ohr und an den Haaren, Stoßen mit der Faust und ähnliche in einem großen Theile unserer Volksschulen ganz gewöhnliche Züchtigungsmittel passen nur in einen türkischen oder russischen Strafcodex, und die Lehrer in deutschen Schulen, welche sich solcher Barbareien schuldig machen, verdienen die ernsteste Rüge und bei fortgesetzter Wiederholung eindringliche Strafe."

γ. Wo ein strafender Blick genügt, greife man nicht zum Wort; wo eine Erinnerung genügt, nicht zur Ermahnung. Die Erinnerung und Ermahnung sei kurz, keine lange Predigt. Hat auch die Drohung, welche die Strafe in sichere Aussicht stellt, nichts geholfen, dann trete weitere Strafe ein, denn die Consequenz ist nöthig. „Sünde und Strafe sind Zwillinge" (Sprüchwort). Der Lehrer verhänge und vollziehe keine Strafe in der Aufregung, in der er nicht gehörig beurtheilt, leicht zu hart straft und nicht den erziehlichen Zweck der Strafe im Auge behält. Der Lehrer wende immer das kleinste Strafmaß an, weil man auf Rückfälle gefaßt sein muß, für welche die Strafe zu steigern ist.

„Strafe soll sein wie Salat,
Der mehr Oel als Essig hat." (Logau.)

„Man täuscht sich als Lehrer allemal, wenn man des Glaubens lebt, das Abschreckende einer Strafe liege im Quantitativen, in ihrer Größe, und deshalb sogenannte Exempel statuirt, welche die Schule zu einem Richtplatze, den Lehrer zu einem Henker machen. Dabei ist immer mit Gewißheit anzunehmen, daß die meisten der anwesenden Kinder Partei nehmen und den außerordentlich Bestraften als einen Helden und Märtyrer ansehen, dem durch Mitleid und Theilnahme seine Schmerzen zu erleichtern sind. Diejenigen Lehrer, welche die Ueberzeugung festhalten, das Abschreckende und eigentlich Wirksame einer Strafe liege in der quantitativen Steigerung, werden allerdings den Stock als nothwendiges Requisit jeder Schulordnung ansehen, um so mehr, da hier die Steigerung ohne weitere pädagogische Rücksichten und Erwägungen leicht zu bewerkstelligen ist; ein paar Hiebe mehr, ein dickerer Stock, und die Sache ist abgethan. Nicht in der Größe der Strafe liegt ihre abschreckende Wirkung, sondern darin, daß sie unausbleiblich folgt, also in der Consequenz." (Kellner.)

Der Lehrer soll auch nachforschen, ob er nicht selbst Schuld ist an Vorfällen, die er hernach bestraft. Ein nachlässiger Lehrer hat nachlässige Schüler; ein Lehrer, welcher den Vortrag nicht klar und faßlich zu machen weiß, zu viel aufgibt, nicht auf Ordnung und Pünktlichkeit hält, sich Schimpfwörter bedient, wird fortwährend strafen müssen; aber eigentlich verdient er die Strafe selbst. Darum prüfe sich Jeder gewissenhaft, übereile die Strafe nicht, verschiebe sie bis an das Ende der Stunde, aber nicht bis ans Ende der Woche.

„Die äußeren Strafen müssen zunehmen, je mehr der Leichtsinn, der Eigensinn, der Trotz, der Starrsinn, überhaupt das Böse und das Fleisch zunimmt. Sie müssen abnehmen, je mehr der Geist und seine Bestrafung und

seine Frucht in den Kindern zunimmt. Sie müssen aufhören, wenn die Liebe die Kinder regiert, wenn sie in der Gnade stehen, und das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit, sein Friede und die Freude im heiligen Geiste in die Herzen der Kinder eingezogen ist.“ (Zeller.) „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwickelungsperioden der Schüler bezeichnen“, sagt Kruse, Schuldisciplin, S. 107, „so wird das Kind gezüchtigt, der Knabe (Mädchen) mehr beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen.“

Der Lehrer stärke in sich die Ueberzeugung, daß es möglich sein müsse, auch ohne körperliche Strafen auszukommen. Dabei muß er freilich bedenken, daß die Art der Strafe erst wirkt, wenn sie der Entwickelungsstufe des Kindes entspricht, daß z. B. eine Ehrenstrafe nur dann und nur so lange wirkt, als das Gefühl für Ehre in dem Kinde lebendig ist. Er beurtheile jeden einzelnen Fall mit Rücksicht auf die Individualität des Schülers ohne falsche Nebenrücksichten, dies ist die höchste Gerechtigkeit für die Schule, nicht jene, welche Groß und Klein nach demselben Maßstabe eines festgestellten Strafcodex mißt.

Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 749: „Nach dem Gefühl kann in der Schule noch weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß eine Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem bürgerlichen und häuslichen Leben. So wie nun die Schule nicht, wie der Staat, Strafgesetze haben darf, sondern bei aller Gleichmäßigkeit im Strafverfahren sich immer noch freien Raum für Veränderungen lassen muß: so noch viel weniger das Haus.“ Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 235: „Gegen seine Schüler soll der Lehrer strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit üben, nicht jene Buchstabengerechtigkeit, welche allen dasselbe, sondern diejenige, welche jedem das Seine zukommen läßt.“

Der Lehrer aber bedenke, daß eine Strafe nichts fruchtet ohne die Liebe und den heiligen Ernst:

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich.“ (Rückert.)

Besondere Schwierigkeit und manches Bedenkliche haben Untersuchungen nach verborgenen Uebelthätern, welche um der Gerechtigkeit willen nicht ganz zu vermeiden sind. Man stelle sie nie ohne die dringendste Noth, nicht in der Unterrichtsstunde an, beende sie so schnell als möglich, führe sie ohne vorgefaßte Meinung unparteiisch, ohne die Kinder einzuschüchtern, veranlasse den Schuldigen zum Bekenntniß unter vier Augen oder vor der Klasse und mache diese nur dann mit verantwortlich, wenn augenscheinlich mehrere um das Vergehen wissen.

b. Die Belohnung, meint Palmer, sei eine Erfindung derjenigen Pädagogen, deren weichliche Philanthropie gegen jede unangenehme Maßregel sich aufs äußerste sträubt, und die den Widerstand der Festung des Kinderwillens nicht im Sturm brechen, sondern deren Thore durch Bestechung von innen durch Belohnung sich öffnen wollen. Er erkennt aber doch ihre Berechtigung in zwei Fällen an, wenn nämlich älteren Kindern, welche eine Arbeit von materiellem Werth gefertigt, oder Kin-

dern, welche als Schüler durch ihren Fleiß irgend ein Ziel erreicht haben, eine Ergötzlichkeit bereitet wird. Indessen hat die Belohnung eine weitere Geltung. Wie die Strafe zur Besinnung treiben soll, so soll die Belohnung dem Zöglinge Freudigkeit, Kraft und Ermuthigung zum Festhalten am Rechten geben. Wie die Strafe die Folgen des falschen Thuns nachahmt, so soll die Belohnung die Folgen des Rechtthuns versinnlichen. Aber eine Belohnung selbst in ihrer leichtesten Form, dem bloßen Ausdrucke der Billigung, darf nie so ertheilt werden, daß sie dem Kinde als Zweck erscheinen kann, für welchen das Rechtthun nur Mittel ist, sondern die ganze Zucht muß erkennen lassen, daß nicht das rechte Handeln an sich, sondern das Motiv zum Handeln sittlichen Werth hat. Es werden darum Lohn und Strafe nur so lange einen wirksamen Einfluß auf das Innere des Kindes ausüben, so lange die Empfindung für sie da ist, und so lange des Kindes Einsicht und Wille nicht mächtiger sind als Lohn und Strafe. Darum sind solche Belohnungen zu wählen, die nicht niedere Triebe reizen, und sie sind so zu ertheilen, daß die ganze Art das Kind über die Lohnsucht hinaushebt. Dies erfordert, daß der Lehrer sich immer des hohen Ziels der Erziehung bewußt bleibt und mit hohem Takte dem Kinde den steilen Weg dazu nur ebnet und erleichtert, nicht aber verwandelt in die breite Straße des Verderbens.

Graefe, Die deutsche Volksschule, S. 319: „Belohnungen dienen dem Kinde zur Ermunterung, wie Strafe zur Demüthigung. Ihr Gebrauch als Mittel zur Zucht erfordert noch größere Umsicht, als die Anwendung der Strafen, und zwar aus einem doppelten Grunde. Durch Belohnungen nämlich kann der Zögling, der sie erhält, leicht verwöhnt werden, so daß er zuletzt beinahe nichts mehr thun will, wenn ihm nicht eine Belohnung in Aussicht gestellt wird. Das kann man besonders in der Familienerziehung bemerken. Diese Lohnsucht ist in ihren Wirkungen zuletzt weit verderblicher, als öftere Strafen. In anderen Zöglingen aber, welche Zeugen der Belohnungen sind, wird stets ein gewisser Neid erregt, der sich bei öfterer Wiederkehr wohl gar in Mißgunst und in Abneigung gegen den belohnten Mitzögling wie gegen den Erzieher verwandelt. In der Schule treten zu diesen allgemeinen Bedenken noch andere. Zuerst fehlt es der Schulerziehung an der erforderlichen Auswahl von passenden Belohnungen, und dann ist auch bei der größeren Anzahl von Kindern aus verschiedenen Familien, deren individuelle Verhältnisse auch der aufmerksame Lehrer nicht immer so genau kennen kann, die richtige Beurtheilung der Würdigkeit zu schwer, als daß nicht vielfache Irrthümer und Mißgriffe dabei mit unterlaufen sollten. Eine ungerechte Belohnung hat aber ungleich größere Nachtheile, als eine ungerechte Strafe. Diese erschüttert nur augenblicklich oder doch nicht immer auf längere Zeit das Vertrauen des ungerecht bestraften Zöglings zum Lehrer, und dieser kann seinen Irrthum, sobald er ihn bemerkt, wieder gut machen. Die ungerechte Belohnung verleitet aber nicht nur den belohnten Schüler, sich für besser zu halten, als andere und als er selbst ist, sondern schwächt auch das Vertrauen fast aller übrigen Schüler zum Lehrer, und dieser vermag den etwa erkannten Irrthum niemals wieder völlig gut zu machen. Durch diese Bemerkungen soll es nicht abgewiesen werden, den braven Schülern Freude zu machen, theils um ihre Liebe und Freude am Guten zu erhöhen, theils Andere zur Nacheiferung zu reizen. Dazu bedarf es aber keiner eigentlichen Belohnungen."

Als Belohnungen sind anzuwenden:

α. Der billigende aufmunternde Blick. Wer es versteht, durch sein ganzes Benehmen dem Kinde das Angenehme des Guten empfinden zu lassen, daß die Kinder nicht nur fühlen, der Lehrer sei zufrieden, sondern daß sie fühlen, sie selber haben durch das Gute an innerem Leben und innerer Kraft zum Guten gewonnen, der ermuntert und belohnt in der rechten Weise; denn er bringt dem Kinde den Lohn zum Bewußtsein, den Gott selbst an die Erfüllung des Guten geknüpft hat. Da wird der Fleißige fleißiger, weil er seine innere Kraft zur Arbeit erstarken fühlt und den Genuß der Arbeit empfinden lernt, der Treue wird treuer, der Keusche keuscher nicht um des Lohnes und der Billigung willen, sondern wegen der Erhöhung seines innern Lebensgefühls. So zieht der freundliche Lehrer die Kinder zum höhern Leben, der mürrische aber stößt die Kinderseele schon auf der ersten Stufe zurück.

β. Das Wort der Anerkennung und Aufmunterung. Es wird nur kurz ausgesprochen mit freundlichem Gesicht. Ein solch kurzes Lob, eine Ermuthigung, ein ausgesprochenes Vertrauen befestigt den Willen. Wie spornt es, wenn man sagt: Heute hatte die Klasse gut gelernt! Das gibt Lust. Fügt man dann hinzu: Nur die und die nehme ich aus, so fühlen sich diese gedrückt, und von zehn lernen gewiß neun fortan besser. Wenn man ein einzelnes Kind lobt, so sei man unparteiisch, beachte auch die häuslichen Verhältnisse, sei willig, gerade gedrückten Kindern Muth zu machen, in deren Herzen oft eine solche Anerkennung wie ein Lichtblick fürs Leben fällt. Nur selten mache man mehr Worte, hüte sich auch, jede Antwort mit einem „Gut, schön" 2c. zu beloben aus Gedankenlosigkeit; denn das macht das Lob wohlfeil und bringt um Zeit und zugleich um ein wichtiges Mittel zur Aufmunterung.

γ. Das Versprechen, welches einen bestimmten Genuß in Aussicht stellt, wird seltener in Anwendung kommen, und es muß das Versprochene in natürlichem Zusammenhange mit der Leistung stehen, damit das Kind dadurch nicht von der innern Freude an der Sache abgezogen wird. Solche Versprechen, z. B. das Vorlesen aus einem schönen Buche, in dem der behandelte Gegenstand, der gut gelernt wurde, noch weiter ausgeführt wird, ein Spaziergang nach einer schönen naturkundlichen Arbeit 2c., müssen auch gehalten werden.

δ. Ueber Censuren, Aufrücken in höhere Plätze, Ehrenämter ist schon oben S. 308 ff. gesprochen.

ε. Von den eigentlichen Belohnungen ist die Belohnung mit Geld, weil sie die Habsucht reizt, zu verwerfen, dagegen darf dem, welcher sich längere Zeit gut gehalten hat, eine passende Freude bereitet werden. Gut ist es, wenn die Eltern ihre Gaben an Weihnachten und Geburtstagen nach dem Wohlverhalten der Kinder einrichten und Rücksicht nehmen auf solche Gaben, welche die Entwickelung der Kinder fördern (Bücher, Handwerkszeug). Dabei ist der Gesichtspunkt festzuhalten, daß Belohnung keine Bezahlung, sondern Aufmunterung ist. Wo Schulprämien bestehen, ist mit Sorgfalt zu verfahren, damit nicht ungerecht belohnt und nicht Lohnsucht statt Liebe zum Guten großgezogen werde.

*Dr. Kruse, Schuldisciplin. Dr. H. Graefe, Die deutsche Volksschule. S. 240 ff. Waitz, Allgem. Pädagogik. S. 172 ff. Ziller, Die Regierung der Kinder. *Stoy, Haus- und Schulpolizei. Dr. Rein, Pädagogische Studien. Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht. Eisenach.

§ 51.

III. Das Verhältniß der Schule zu den übrigen Erziehungsanstalten.

1) Die Erziehung des Menschen beginnt mit seiner Geburt und hört erst auf mit dem Tode, und Alles, mit dem er in Berührung tritt, die ganze Natur, ist sein Erzieher. Aber dieser Erzieher ist für den Menschen unzureichend, denn die Natur kann nicht seine sittliche Selbstbestimmung leiten und vor Abwegen bewahren. Er bedarf eines Erziehers, der selbstbewußt, ein sittliches Wesen gleicher Art ist und das Ziel der menschlichen Bestimmung kennt. Nur unter Menschen wird der Mensch ein Mensch, und Menschen sind bereit, ihn zu erziehen, sobald er geboren ist. In erster Linie sind dazu die Eltern bestimmt, und die Familie ist die erste Erziehungsanstalt. Aber die Eltern und die Familie gehören zwei größeren Lebenskreisen an, deren Aufgabe gleichfalls erziehender Natur ist, dem Staate und der Kirche, von denen daher das Kind miterzogen wird. Kirche und Staat sind Erziehungsstätten, welche das Kind jede auf ihre Weise in ihre Gemeinschaft aufnehmen, seine leibliche und geistige Entwickelung überwachen und mit der Familie, damit das Kind gehörig erzogen und gebildet werde, eine Erziehungsanstalt, die Schule, ordnen, auf die alle drei ihren Einfluß geltend machen. Die wichtigsten Erziehungsanstalten sind also die Familie, die Schule, der Staat und die Kirche. Zwei davon, die Kirche und der Staat, haben es, da sie zunächst der Familie und Schule die Erziehung überlassen und diese nur überwachen und beeinflussen, mehr mit der Erziehung im weiteren Sinne, die beiden übrigen, Familie und Schule, mit der Erziehung im engeren Sinne (Th. I, S. 8) zu thun. Für die Schule ergibt sich aus diesem Verhältniß, damit sie die Aufgabe, welche ihr als Unterrichts- und Erziehungsanstalt in der Bildung des Kindes zufällt, in rechter Weise lösen könne, die Nothwendigkeit, zu den übrigen Erziehungsanstalten in die gehörige Beziehung zu treten, auf sie und das Leben in ihnen Rücksicht zu nehmen und ihre erziehlichen Kräfte sich dienstbar zu machen. Für die übrigen Erziehungsanstalten aber, für die Familie, über welche die Schule durch das Moment der gemeinschaftlichen Erziehung hinausführt und so deren Ergänzung und Erweiterung bildet, für die Kirche, welche der Schule nicht nur wegen des Religionsunterrichts, sondern auch wegen der religiösen Erziehung in der Gemeinschaft zu ihrem Bestehen bedarf, für den Staat, welcher, um seine Existenz und seine Wohlfahrt zu sichern, genöthigt gewesen ist, Schulen für den gemeinsamen Unterricht und die gemeinsame Erziehung seiner Volksglieder zu gründen, ergibt sich daraus die Verpflichtung, die Schule so zu unterstützen, aber auch so zu überwachen, daß sie ihren Zweck erfüllt. Der Lehrer muß daher die Natur der übrigen Erziehungsanstalten und die erziehlichen

Kräfte, die in ihnen wirken, kennen lernen, damit er weiß, was er von ihnen zu erwarten hat und von ihnen fordern kann.

2) Die Erziehung beginnt in der Familie. In ihr kommen nach und nach alle Erziehungsmittel, Pflege, Zucht und Unterricht, zur Anwendung. Auch finden sich in keinem andern Lebenskreise in so hohem Maße alle Bedingungen für die Concentration der gesammten Erziehung und für ihre tief eingreifende Wirkung zusammen.

„Solche Bedingungen sind das auf der gesammten Abstammung und der Gemeinschaft des Lebens beruhende Gefühl der gegenseitigen Zusammengehörigkeit sämmtlicher Familienglieder, welches durch die Wahrnehmung eines thatkräftigen Zusammenhaltens nach außen, eines gegenseitigen Stützens und Helfens noch gesteigert wird, das Gefühl der Abhängigkeit der Kinder von der Liebe der Eltern und die darauf beruhende selbstverständliche Unterordnung der Kinder unter den Willen der Eltern, die Gleichheit des durch gemeinschaftliche Erfahrungen und gemeinschaftlichen Umgang gebildeten Gedankenkreises, und die daraus entspringenden, alle Glieder der Familie verbindenden Gefühle der Anhänglichkeit, des Vertrauens und der Liebe, der Reichthum an Gelegenheit, Theilnahme und Liebe in einem so leicht zu überschauenden Kreise zu äußern, endlich die den Eltern und den älteren Geschwistern fortdauernd gebotene Möglichkeit zur Einwirkung auf die Neigungen, Entschlüsse und Handlungen und zur Beobachtung und Durchschauung der einzelnen individuellen Eigenthümlichkeiten der Kinder und der jüngeren Geschwister.“ (Kern.)

Wir können den erziehlichen Einfluß der Familie auf folgende Punkte, bei denen wir zur weiteren Ausführung auf die drei vorhergehenden Kapitel verweisen, zurückführen:

a. Die Macht der Liebe der Eltern zu den Kindern erzeugt die Liebe zu den Eltern, und diese wird die Grundlage und Wurzel der verschiedensten Tugenden, der Ehrerbietung, des Gehorsams, der Demuth ꝛc.

b. Die Macht des Beispiels, welches die Eltern den Kindern geben, wirkt erziehlich und zwar mehr als anderwärts, da sie täglich wiederkehrt und von keinen anderen Eindrücken auf das Kind geschwächt wird (Gebet, Fluchen, Ordnung, Kirchlichkeit, Patriotismus, Gastfreundschaft ꝛc.).

„Von der Familie muß in erster Linie verlangt werden, daß sie das Kind unausgesetzt mit gutem Beispiele umgebe; sie ist die sittliche Atmosphäre, in welcher dasselbe gesunde oder kranke Luft einathmet; sie muß Grund legen zur rechten Werthschätzung aller Handlungen und dadurch die Kraft entfalten, welche dem bösen Beispiel zu widerstehen vermag. Je ununterbrochener sich die gute Sitte im Leben aller Familienglieder ausspricht, desto tiefer dringt sie in die Kinderseele ein. Worüber und wie die Eltern sprechen, was sie thun und lassen, ist für die kindliche Thätigkeit von Bedeutung; aber noch mächtiger wird es vom Beispiel der Geschwister und seiner übrigen Spielgenossen ergriffen und fortgezogen. Haben auch die Kindergemeinschaften ihren hohen pädagogischen Werth, so daß keine vernünftige Erziehung ihrer entbehren kann, so müssen doch die Eltern in der Wahl der Spielgenossen behutsam sein und bedenken, daß hier vor Allem gilt: Böse Gesellschaften verderben gute Sitten. Was das Haus versäumt oder gefehlt, kann die Schule nie mehr völlig gut machen, obschon auch in ihr das Beispiel ein mächtiger Hebel ist.“ (Rüegg.) — „In der kleinen christlichen Gemeine des Hauses oder sonst nir-

gends wird das durch alle späteren Stürme unerschütterliche Fundament des frommen Fühlens und Lebens gelegt." Ahlfeldt, Der christl. Hausstand.

c. Die Verhältnisse der Familie, Armuth, Reichthum, Krankheit ꝛc., sowie die Art und Weise, wie die verschiedenen Einflüsse des äußern Lebens, Glück und Unglück von den Eltern aufgenommen werden, wirken auf die Gemüthsbildung des Kindes erziehend.

d. Endlich übt das Elternhaus eine erziehende Kraft aus durch die verschiedenen erziehlichen Thätigkeiten, welche die Eltern mit Bewußtsein zur Erziehung des Kindes anwenden, durch Gewöhnung zur Arbeit ꝛc., durch das Wort der Ermahnung, der Warnung, des Tadels, durch die Strafen und dadurch, daß sie die Kinder anhalten zur getreuen Benutzung der anderen Erziehungsanstalten, besonders der Schule und Kirche.

„Waitz: „Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, so weit sie in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewußt und nothwendig übertragen. Der Geist und das Gemüth, welche sich im Familienleben aussprechen, die Ordnung und Unordnung, welche in ihm herrscht, die Stellung der Familie nach außen zu Fremden und zu den größeren Lebensgemeinschaften, deren Glied sie sein soll, die Art, die äußeren Dinge und ihren Werth verschieden abgestuft zu schätzen, die Bestrebungen, Handlungen und Schicksale der Menschen zu beurtheilen — dies Alles theilt sich dem Kinde unwillkürlich mit, und wird von ihm unverändert aufgenommen, so lange hier Denken, Fühlen und Streben nicht durch eigene Ueberlegung oder durch Erfahrungen von eigenthümlicher Art eine andere Richtung erhält. Durch seine Schwäche an die Hülfsleistung Anderer gewiesen und zu vorwiegend passiver Aufnahme der geistigen Lebenselemente, welche diese ihm entgegenbringen, ebenso geneigt als befähigt, verwächst das Kind in seinem ganzen innern Leben mehr und mehr mit den Personen, an denen es sich heraufbildet und erhält hiermit zugleich den in der Familie ausgeprägten nationalen Charakter, welcher nächst der Sprache hauptsächlich auf der Eigenthümlichkeit des häuslichen und auf dessen Verhältnisse zum öffentlichen Leben beruht. Die täglichen Geschäfte der Eltern werden vielfach besprochen, und das Kind wird daher mit allen auf sie bezüglichen Vorstellungen schon früh vertraut, es ahmt jene Beschäftigungen nach und gewinnt sie lieb, noch ehe es deren Zwecke zu verstehen im Stande ist. Der Kreis, in welchem es aufwächst, bestimmt darüber, ob es in seiner Phantasie als Soldat exercirt, als Gelehrter sich mit Büchern zu thun macht, dieses oder jenes Handwerk treibt u. dergl. Kann das Kind vollends durch kleine Dienstleistungen die Eltern in ihrem Geschäfte unterstützen (wie so gewöhnlich bei den niederen, nicht leicht bei den höheren Ständen), so entsteht in der Regel nicht allein eine frühe Vorliebe für dieses Geschäft selbst, in dessen Atmosphäre so zu sagen der Mensch von Jugend auf eingeschlossen bleibt, sondern es bilden sich dann auch Sinn und Liebe für nützliche Thätigkeit aus und mit ihnen eine Bereitwilligkeit zur Hülfeleistung gegen Andere, welche aus der Familie, deren Glieder selbst dadurch immer inniger verbunden werden, wohlthätig fortwirkt auf das ganze Leben, insbesondere auf die später zu ergreifende Berufsthätigkeit." Vergl. Waitz, Päd. S. 196 ff. Pestalozzi, Th. I, S. 277 ff.

e. Die Mutter ist nicht nur in der ersten Lebensperiode, wo ihr die Leibespflege zufällt, sondern auch später für die Gemüthsbildung die Hauptperson. Sie schaut in die tiefsten Tiefen der Kinderseele mit dem

Auge, welches die Liebe geschärft hat, sieht, wo andere irren, das Richtige und erkennt die rechte Hülfe. An ihren Glauben, ihre Liebe knüpfen sich die Hoffnungen für die Zukunft, denn die Kraft der ersten Jugendeindrücke, wie sie ein christliches Mutterherz gibt, überwindet vieles Böse.

„Wo ein Kind der Mutter entrissen und einer Fremden hingegeben wird, da reißt man ein Vöglein aus dem Neste, um es, wenn auch mit Milch und Semmel, zum Siechthum aufzuziehen." (Kellner.) „Die Erinnerung an meine Mutter ist mir zum Cordial geworden, welches ich immer mit dem besten Erfolge nehme, wenn ich irgend zum Bösen wankend werde." (Lichtenberg, Vermischte Schriften. II.) *Wiese, Ueber weibliche Erziehung und Bildung. Berlin, Wiegandt und Grieben. *Dr. Vogel, Die Mutter als erste Lehrerin ihres Kindes. Gütersloh, Bertelsmann.

f. Die Mutter hat mehr die Einzelheiten des Kindeslebens zu regeln; aber neben die milde Mutter tritt der ernste Vater, um das Kind unter das Gesetz des Hauses zu thun und es an Gehorsam aufs Wort zu gewöhnen. Er ist König, Richter und Priester des Hauses, welchem Ansehen zusteht und Weisheit beiwohnt.

g. Das Verhältniß der Geschwister vermittelt eine gegenseitige Erziehung und bereitet das Zusammenleben in der Gesellschaft als Vorschule vor. Die Tugenden der Gerechtigkeit, der Rücksichtnahme, Freundschaft, Vergebung, Aufopferung werden hier gebildet und der Wurzel alles Uebels, dem Egoismus, der Krieg erklärt. Dazu lernen die Kinder erziehen. Die Großen erziehen die Kleinen und erziehen sich damit selbst zum freien Gehorsam; denn wenn Brüderchen das Schwesterchen ermahnt, brav zu sein, muß es selbst brav sein.

h. Die Dienstboten liefern ihren Beitrag zur Erziehung und erweitern den Kreis schon im Hause über dasselbe hinaus. Sie sind die Fremden und doch Glieder des Hauses. Im Verhältniß zu ihnen lernt das Kind, wie man befehlen und gehorchen soll, den Unterschied zwischen Kindes- und Knechtsgehorsam, die Berufstreue, und erweitert so den Blick auf den Berufskreis, in dem es einst Treue beweisen soll. Dazu treten die Freunde des Hauses und die Gespielen. Alle diese „verborgenen Miterzieher" sind wichtig genug, daß ihrem Thun und Treiben die größte Aufmerksamkeit zugewandt werde.

Vergl. Th. II, S. 75, 3, a. 90, b. Strümpell, Erziehungsfragen, S. 27 ff.

3) Die Familie kann, obgleich sie nicht von einer andern Erziehungsanstalt vollständig ersetzt werden kann, doch nicht selbständig die Erziehung vollenden, sie bedarf einer Ergänzung. Aber auch dazu drängt die Noth des Lebens, einen, wenn auch unvollkommenen, Ersatz für die Familie zu suchen.

a. Manche Kinder verlieren die Eltern in früher Jugend. Barmherzige Liebe hat daher Waisenhäuser gebaut, oder bringt die Waisen in anderen Familien unter. Kirche und Staat treten hier helfend ein. Kröger, Die Waisenfrage. 1852.

b. Manche Eltern sind so pflichtvergessen, daß sie ihre Kinder verwahrlosen und verderben, so daß diese in Rettungshäusern untergebracht werden müssen.

Literatur siehe Th. I, S. 290, vergl. auch Th. II, S. 77.

c. Die Armuth zerstört manches Familienleben, entzieht Vater und Mutter, welche außer dem Hause für den nothwendigen Unterhalt arbeiten müssen, für den ganzen Tag den Kindern, so daß diese die Brut- und Lebenswärme des elterlichen Hauses entbehren. Krippen, Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen wollen hier helfen. Th. I, S. 338, m.

d. Aber auch andere Familien zeigen in der Erziehung viele Mängel; denn

α. die Eltern sind sittlich oft unfähig, den Kindern ein Vorbild zu sein;

β. sie besitzen nicht diejenigen Einsichten und Kenntnisse, die nöthig sind, um die geistige Entwickelung des Kindes zu leiten, haben auch vielfach nicht das Vermögen, ihren Kindern einen besondern Erzieher und Lehrer zu halten;

γ. manche Eltern haben gar keine Liebe zum Erziehungsgeschäft, gehen lieber den Vergnügungen nach, als daß sie sich mit ihren Kindern beschäftigen;

δ. vielen Eltern läßt die Erwerbung des täglichen Brotes, das Amt, die Besorgung des Haushalts, wenig Zeit für die Beschäftigung mit den Kindern übrig (Fröbel's Kindergärten, Th. I, S. 338, m.).

Diese Gründe führte schon Dr. Luther an, um den Bürgermeistern und Rathsherren die Nothwendigkeit der Schule zu beweisen (Th. I, S. 126), und diese Gründe gelten noch heute. Dadurch erscheint die Schule allerdings nur als ein Nothbehelf für die Familie, und dieser Nothstand hat sie allerdings ins Leben gerufen. Aber sie ist mehr; denn auch das Haus, welches den Unterricht seiner Kinder selber besorgen kann und in der Erziehung sorgfältig ist, bedarf der Schule zur Ergänzung der Erziehung, nicht nur des Unterrichts. Die Schule führt dadurch, daß sie das Kind an einem geordneten Gemeindeleben betheiligt, erziehlich über das Haus hinaus und bereitet in höherer Weise, als es das Haus vermag, auf das Leben in den großen Gemeinschaften des Lebens vor. Sie bildet also eine nothwendige Stufe in der Erziehung, die keiner ohne Schaden unbenutzt läßt. Das ist die Nothwendigkeit der Schule im Organismus der Erziehung.

Kern, Grundriß der Päd., S. 171 ff.: „Ist auch der Verkehr der Kinder mit den zur Familie Gehörigen von hervorragendem Einfluß auf die Charakterbildung, so reicht er allein doch für den Zweck, das Kind zur eigenen Wahl zwischen den verschiedenen in ihm sich regenden Wollen zu erziehen, keineswegs aus. Das Kind entscheidet sich für gar manches Wollen und drängt manchen Wunsch zurück nicht aus eigener freier Wahl, sondern aus Liebe zu den Seinen, oder indem es unbewußt dem in der Familie herrschenden Geiste folgt. Den Druck des Lebens, welcher aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen hervorgeht, empfindet es im Kreise der Familie wenig oder gar nicht; die Liebe der Geschwister und Eltern ebnet die Wege und beseitigt viele Hindernisse, welche im Verkehre mit Fremden nur die eigene Kraft aus dem Wege räumen kann; gar manche bittere Täuschung würde ein unter dem schützenden Dache des elterlichen Hauses aufge-

wachsener, vom Umgange namentlich mit gleichalterigen Genossen fern gehaltener junger Mensch im feindlichen Leben erfahren. Auch einem noch so großen Geschwisterkreise fehlt bei den gleichen Verhältnissen, unter denen Alle leben, die Mannigfaltigkeit der Individualitäten, die draußen im Leben zusammentreffen. Endlich ist noch ein besonders wichtiger Punkt hervorzuheben. Ist es der künftige Mann, den der Erzieher im Zöglinge vor sich sehen soll, so muß er sich ihn denken nicht blos als Einzelnen, sondern auch als Glied verschiedener über die Familie hinausreichenden, kleineren und größeren Gemeinschaften. Auch in dieser seiner Stellung zu einem Ganzen soll er dereinst seinen Charakter bewähren, und die charakterbildende Zucht wird daher dafür Sorge zu tragen haben, daß der Zögling von Jugend auf mit anderen nicht nur gelegentlich Umgang pflegt, sondern durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden wird, daß er handelnd an einem geregelten Gemeindeleben theilnimmt, welches gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen ist. — Es ergibt sich, daß dieses Gemeindeleben nicht in der Familie, auch nicht in der bezüglich der Mittel zur Erziehung der Kinder bevorzugtesten, gefunden werden kann, und zwar darum nicht, weil es von dem Wesen der Familie ausgeschlossen wird. Das Gemeinleben, um das es sich hier handelt, findet der Zögling vielmehr nur in einem Lebenskreise, welcher Zöglinge von einer Verschiedenheit der Individualität vereinigt, die groß genug ist, um dem Knaben und Jünglinge ausreichende Gelegenheit zur Bildung seines Charakters zu geben, und andererseits nicht so groß, daß sie die Erreichung des Erziehungszweckes, welcher in dem einzelnen Zögling liegt, hinderte. — Der gemeinsame Unterricht wird das Mittel zur Erzeugung der Thätigkeit sein, auf welche die Gemeinschaft der Zöglinge gegründet und welche daher zu einem Streben nach gemeinsamen Zwecken gestaltet werden muß. An dem gemeinsamen Unterricht muß sich in dem Lebenskreise, den wir suchen, Alles, was für die Erziehung geschieht, anlehnen. Der Lebenskreis, welcher die Erziehungsmittel besitzt, die der Familie theils aus zufälligen, theils aus nothwendigen, mit ihrem Wesen zusammenhängenden Ursachen fehlen, ist der Lebenskreis der Schule, oder, genauer gesagt, der Erziehungsschule. Sie ist nicht blos eine Stellvertreterin, sondern eine Ergänzung der Familie." Vergl. Waitz, S. 211 ff.

e. Als Gründe für die Nothwendigkeit der Volksschule lassen sich folgende anführen:

α. durch die Volksschule wird eine genügende allgemeine Volksbildung gesichert;

β. die Volksschule führt die Charakterbildung weiter als die häusliche Erziehung;

γ. die Volksschule gewährt den Kindern mehr Selbst-, Menschen- und Weltkenntniß als der häusliche Unterricht;

δ. die Volksschule entspricht dem Princip der Arbeitstheilung, so daß dadurch viel Geld, Zeit und Kraft gespart und doch im Unterrichte mehr geleistet wird, als im häuslichen Unterrichte.

f. Haus und Schule arbeiten an demselben Gegenstande der Erziehung, dem Kinde, verfolgen beide denselben Zweck der Erziehung, haben auch im Ganzen dieselben Erziehungsmittel; Vorbild, Ermahnung, Warnung, Lob, Tadel und Strafe finden in beiden ihre Anwendung, aber sie unterscheiden sich auch wieder.

α. In Betreff des Unterrichts geht die Schule über das Haus hinaus, denn der Unterricht der Schule ist planmäßig geordnet, wird von einem Lehrer ertheilt, der für diesen Unterricht besonders vorgebildet ist, hat meist mehr Lehrmittel zur Verfügung und wird in seinem Erfolge durch das Zusammensein mehrerer Kinder unterstützt.

β. In Betreff der Erziehung leistet die Familie mehr dadurch, daß die Eltern die Eigenthümlichkeiten ihrer Kinder genauer kennen, nachdrücklichere Mittel für Lohn und Strafe besitzen, die Kinder auch vielseitiger beschäftigen können, dagegen hebt die Schule die Kinder in Betreff der Selbständigkeit des Charakters höher.

g. Beide Erziehungsanstalten müssen, um die Erziehung des Kindes gemeinsam gedeihlich zu fördern, gewisse Pflichten gegeneinander erfüllen. Das Haus hat die Pflicht, der Schule die Kinder zur rechten Zeit zu schicken, sie mit den erforderlichen Lehrmitteln zu versehen, den Kindern Zeit zur Anfertigung ihrer Schularbeiten zu lassen und die Schule in ihrer Erziehungsthätigkeit durch Wort und That bei den Kindern zu unterstützen. Da wo die Einheit zwischen Schul- und Familienerziehung fehlt, muß das Resultat mangelhaft bleiben. Der Lehrer hat daher Alles zu thun, um die Mitwirkung der Familie für die Erziehungszwecke zu gewinnen. Allerdings können die Eltern nicht gegen alle Fehler helfen, aber sie können gegen Unordnung und Unfleiß die Schule unterstützen. Censuren, schriftliche Mittheilungen und mündliche Besprechungen, die er bei Besuchen mit den Eltern hält, stehen dem Lehrer zu Gebote. Ein Besuch des Lehrers bei den Eltern der Kinder hat auch sonst großen Nutzen. Der Lehrer kann da einen Blick in das Familienleben thun, der ihm bei der Beurtheilung der Schüler und bei dem Verfahren gegen dieselben oft zu Statten kommt.

„Wenn manche Lehrer wüßten", sagt Graefe, „wie sie sich durch freundliche Rücksprache mit den Eltern ihren Beruf erleichtern und ihre Lehrerwirksamkeit erhöhen könnten, so würden sie gewiß weder aus Scheu vor der kleinen Mühe, noch aus Dünkel, noch aus falscher Ansicht ihrer amtlichen Stellung es versäumen, dazu selbst Veranlassungen herbeizuführen."

Die Schule hat im Unterrichte auf die Verhältnisse und Bedürfnisse des Hauses Rücksicht zu nehmen, sie darf nicht für ihre Aufgaben die ganze freie Zeit der Kinder in Anspruch nehmen (S. 177), damit die Kinder auch dem Hause nützlich sein können, sie hat vor Allem die Kinder in dem Gehorsam und in der Ehrfurcht gegen die Eltern zu erhalten und dazu anzuleiten.

4) Die dritte Erziehungsanstalt ist die Kirche, welche das Kind durch die Taufe aufnimmt und dadurch mit den Eltern sich verpflichtet, für die sittlich-religiöse Erziehung des Kindes zu sorgen. So lange das Kind noch zu den unmündigen Gliedern der Kirche gehört, wirkt sie nur mittelbar auf die Eltern, auf welche sie Einfluß zu gewinnen sucht, und durch die Lehrer, denen sie die religiösen Lehrbücher Bibel, Gesangbuch, Katechismus gegeben hat, um die Kinder in das religiöse Verständniß und kirchliche Leben einzuführen. Sie begnügt sich, die Arbeit der Schule auf dem kirchlichen Gebiete zu leiten und beginnt erst mit der Vorberei-

tung zur Confirmation direct auf die Kinder einzuwirken, damit sie bewußte und lebendige Glieder des Reiches Gottes werden. Der Schule fällt auf kirchlichem Gebiete das vorbereitende Katechumenat zu (S. 201), sie hat daher den Religionsunterricht so zu ertheilen, daß ihre Schüler lebendige Glieder der Kirche werden, hat darum auch dem religiösen Geiste einen Einfluß auch auf den übrigen Unterricht zu gestatten und hat das religiöse Leben durch Gebet, Uebung und Zucht zu pflegen.

„Wollte die Schule sich darin von der Kirche trennen und ihr auf die religiöse Erziehung keinen Einfluß gestatten, so würde der Kirche doch der Einfluß auf die Familienerziehung nicht abgeschnitten und das Recht zu einem auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft vorbereitenden Unterrichte in der Religion nicht streitig gemacht werden können, und es läge die Gefahr vor, daß nicht nur die für die erziehende Wirkung des Unterrichts unerläßliche Concentration desselben, sondern auch die für das Gelingen der gesammten Erziehung unentbehrliche Harmonie zwischen Schule und Familie verloren ginge." (Kern.) (Th. II, S. 74, 85, 139, 362 ff.)

Wir fassen, nachdem wir wiederholt von der religiösen Aufgabe der Schule in Erziehung und Unterricht gesprochen haben, die Hauptsachen kurz zusammen.

α. Der Lehrer leuchte selbst als Vorbild echter christlicher Frömmigkeit vor (Ebr. 13, 7);

β. jeder Schultag werde mit Gebet begonnen und beschlossen;

γ. der Lehrer ermahne die älteren Kinder zum Besuch des Gottesdienstes, halte darauf, daß die Katechumenen regelmäßig zur Kirche gehen, und gehe mit gutem Beispiel voran (Ebr. 10, 25);

δ. er lehre sie mit allem Fleiß, daß sie Christum nicht nur wissen, sondern auch lieben lernen;

ε. er leite sie durch rechte Zucht an, daß sie diese Liebe beweisen in einem guten Wandel (Jak. 1, 22—27), und

ζ. weihe sie auch ein in die Werke christlicher Barmherzigkeit.

5) Die Familie sucht das Kind vorzugsweise für ihr individuelles Leben zu gewinnen, die Schule führt es in die allgemeinen Gebiete der Gedankenwelt, die Kirche sucht es dem Reiche Gottes zu gewinnen, der Staat endlich betont, indem er auf die Erziehung einwirkt, daß das Kind seinen irdischen Beruf nicht allein zur Beförderung seiner eigenen Wohlfahrt, sondern gemeinnützig zur Förderung der Wohlfahrt des Ganzen führen lerne, damit er dadurch erhalten und gebauet und das Volk stark und frei nach außen, glücklich und zufrieden im Innern werde. Aus diesem Grund schätzt er nicht nur die allgemeine intellectuelle Bildung als sichere Unterlage für die Berufsbildung, sondern auch die moralische Bildung als sicherste Grundlage des Volks- und Staatswohls, und damit zugleich des Wohles des Einzelnen.

„Das materielle Wohl des heutigen Staates ist augenfällig durch den Grad und den Umfang der intellectuellen und moralischen Kraft seines Volkes bedingt. Ohne großen Reichthum an Kenntnissen und Wissenschaften, an Fertigkeiten und Kunstübungen, die sich auf die vorhandenen Erwerbsquellen werfen und sie in fortschreitender Steigerung benutzen, neue Quellen der Art in der Natur ermitteln

die Organe der Production, Werkzeuge, Maschinen, Methoden vervollkommnen und neue bilden, nach richtigen volkswirthschaftlichen Grundsätzen den öffentlichen Verkehr leiten u. s. w., kann der moderne Staat nicht bestehen. Dieses Verhalten ist eine innere unerläßliche Bedingung seiner Existenz." (Strümpell, S. 18.)

Schon darum kann ihm die Erziehung der Jugend nicht gleichgültig sein, aber er hat auch höhere sittliche Zwecke (S. 79), welche er ohne gehörige Bildung der einzelnen Volksglieder nicht erreichen kann. Darum ist sein Absehen darauf gerichtet, daß die allgemeine Bildung, die Urtheilsfähigkeit, das gesittete, verständige und einsichtige Wollen und Handeln, Rechtlichkeit und Sittlichkeit, auch Künste und Wissenschaften in den Staatsbürgern wachsen, er sorgt für Schulen, damit nicht nur Jedermann möglich werde, solche Bildung zu erlangen, sondern nöthigt auch jedes Staatsglied, einen gewissen Grad der Schulbildung sich anzueignen, damit die Bildung der Gesammtheit sich steigere und dadurch seine sittlichen Aufgaben immer vollkommener gelöst werden. „Ein durchgängig gebildetes Volk erregt eine erhabene Idee und entspricht dem Ideal der Menschheit besser, als ein großer dummer Haufen, der von wenigen gebildeten regiert wird." (Strümpell.) Der Staat hat daher immer mehr, je mehr er seiner sittlichen Aufgabe sich bewußt geworden ist, durch Anlegung von Schulen jedem seiner Glieder die Erreichung seiner Lebensbestimmung ermöglicht, hat dazu den Inhalt, Umfang und die Art der Ertheilung des Jugendunterrichts festgesetzt, hat den Eltern gegenüber das Recht geübt und den Kindern gegenüber seine Pflicht erfüllt dadurch, daß er den Schulzwang eingeführt hat, und muß es noch fortwährend als seine Pflicht ansehen, die innere Entwickelung der Schule zu fördern

α. durch zweckmäßige Organisation des Unterrichts,

β. durch Sorge für tüchtige Bildung der Lehrer,

γ. durch Beaufsichtigung der Schule durch theoretisch und praktisch gebildete Schulbeamte, die äußere Entwickelung des Schulwesens aber zu heben

α. durch Anlegung einer hinreichenden Anzahl von Schulen mit zweckmäßig eingerichteten und ausgestatteten Schulräumen, indem er durch hinreichende Unterstützung auch den ärmsten Gemeinden die Errichtung und Erhaltung einer Schule möglich macht,

β. durch Bestimmung der Maximalzahl der Schüler für die einzelnen Schulklassen,

γ. durch Darbietung der gesetzlichen Hülfe zur Durchführung des Schulzwangs und zur Erreichung des regelmäßigen Schulbesuchs,

δ. durch sorgfältige Verwaltung des Schulvermögens zum Besten der Schule und

ε. durch die Sorge für die angemessene Besoldung der Lehrer.

Dagegen hat die Schule die Pflicht,

α. den Gesetzen des Staates gehorsam zu sein und diesen Gehorsam auch den Schülern einzupflanzen, denn der Gehorsam gegen die Gesetze ist der Grundpfeiler des Staates,

β. in den Schülern Gemeinsinn und Patriotismus zu erwecken, daß sie dem gemeinen Besten, auch unter Opfern zu dienen bereit sind und die volksthümliche Sitte und die Ehre des Vaterlandes hoch halten, und vor Allem

γ. den Schülern Liebe zu König und Vaterland einzuflößen.

6) Daß innerhalb des Staates auch die Gemeinde ein Recht an die Schule hat, der sie ihre Kinder anvertraut, unterliegt keinem Zweifel, ebenso daß sie die Pflicht hat, mit allem Ernste für die Hebung der Schule thätig zu sein. Recht und Pflicht der Gemeinde aber ordnet der Staat, und die Schule erfüllt ihre Pflicht gegen die Gemeinde zugleich mit, indem sie dem Staate dient durch Pflege des Gemeinsinnes, der sich ja zuerst im Dienste der Gemeinde zu bewähren hat. Durch die Pflege der allgemeinen Bildung und dadurch, daß die Schule ihren Unterricht stets praktisch ertheilt, so daß das dadurch erzielte Wissen und Können im Leben verwendbar ist, sorgt die Schule auch am besten für den künftigen Beruf; dagegen kann sie eine specielle Vorbereitung für einen bestimmten Beruf nicht ertheilen, wenn sie nicht ihres Charakters als Erziehungsschule verlustig gehen will. Sie muß immer eingedenk bleiben des Pestalozzi'schen Wortes: „Berufs- und Standesbildung muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet sein."

Riecke, Erziehungslehre, S. 46: „Nur wo diese drei (Familie, Kirche, Staat) so zusammenstimmen und zusammenwirken, daß sie eine trias harmonica (Dreiklang) bilden, ist eine vollendete Erziehung des Menschen möglich. Die Pädagogik hat die Grundzüge einer solchen harmonischen Familien-Kirchen-Staatserziehung aufzustellen, und Eltern, Kirchenlehrer und Staatsmänner haben bei der gleichen Pädagogik in die Schule zu gehen, damit das Erziehungswerk, das sie treiben, nicht die Harmonie der Menschennatur störe, — wie leider! — oft genug der Fall ist, wodurch der Mensch auf die kläglichste Weise zerrissen wird, oder zwischen Staat und Kirche unselig schwebt — sondern zusammenstimme und durch ihre vereinte Bemühung zu einem herrlichen Tempel werde, der zwar mit seinem Grunde in der Erde wurzelt, aber mit seiner Spitze den Himmel berührt!" — Palmer, Ev. Päd., S. 510: „Es ist früher dargethan worden, daß — was zunächst die Volksschule betrifft — diese Anstalt drei Mächten dient und verantwortlich ist, der Familie oder Gemeinde, der Kirche und dem Staat. Dies hat zur Folge, daß sich alle drei bereits in der Schule repräsentiren, daß die Schule alles dies zugleich in sich trägt, — sie ist eine Gemeinde im Kleinen, d. h. wieder eine Familie; sie ist eine Kirche im Kleinen; sie ist ein Staat im Kleinen. Fehlte ihr das erste Merkmal, so würde der Lehrer nicht mehr in einem väterlichen Verhältniß zu den Kindern stehen; fehlte das zweite, so fiele der evangelische Grundtypus, es fiele die Andacht und die Erbauung, es fiele die höhere Weihe für Lehre und Disciplin in der Schule weg; fehlte das dritte, so würde die Macht eines Gesetzes, so würde die äußerliche Ordnung, die in vielen Stücken nur verlangt, daß das Befohlene geschieht, ob auch die subjective Stimmung im Zögling nicht damit übereinstimmt, aufgehoben. — So erscheint nunmehr der Lehrer als derjenige, in welchem alle drei Gewalten den Kindern gegenüber vereinigt sind. Nun sind aber seine drei Functionen als Vater, als Priester, als Obrigkeit unter seinen Kindern nicht etwa drei verschiedene Rollen, die er zu verschiedenen Zeiten des Tages spielte,

sondern sie verschmelzen sich in ihm zu einer lebendigen, concentrirten Einheit. Darin besteht seine amtliche Würde. — Und darin besteht nun auch das Eigenthümliche des Schullebens, daß in ihm jene großen Formen menschlichen Gemeinlebens im Kleinen repräsentirt und damit auch in Wahrheit vorgebildet sind. — Ihre (der Schule) Eigenthümlichkeit besteht darin, daß sie die großen Gestaltungen des Lebens im Keime in sich trägt und daher auch gerade dasjenige in des Kindes Geist und Gemüth niederlegt, wodurch es innerlich befähigt wird, in jenen großen Gemeinschaften seiner Bestimmung zu genügen."

Dritter Abschnitt.

Die Schulordnung oder die Schulkunde.

§ 52.

A. Die Vorbereitung zum Schulamte.

1) Die Wichtigkeit der Lehrerbildung leuchtet von selbst ein; denn wenn die Erziehung der Jugend von so hoher Bedeutung ist, wie wir gesehen haben, so muß um so mehr Fleiß und Sorgfalt für die Bildung derer aufgewandt werden, welchen die Jugenderziehung Lebensaufgabe sein soll. Durch die Mängel und Verkehrtheiten der Lehrerbildung werden nicht nur einzelne Familien und Ortschaften, sondern ganze Provinzen und Staaten geschädigt. Darum hat der Staat die Pflicht, für eine gute Lehrerbildung zu sorgen, und erfüllt dieselbe durch die Sorge für geeignete Lehrerbildungsanstalten, Präparandenanstalten und Seminare, durch Anstellung tüchtiger Lehrer an denselben, durch eine angemessene Lehr- und Erziehungsordnung für dieselben und durch Leitung und Beaufsichtigung dieser Anstalten. Er muß dabei auf die Mithülfe der Staatsglieder, besonders der Lehrer rechnen. Darum muß auch die Pädagogik die Vorbereitung zum Schulamte besprechen. Es kommen dabei die beiden Fragen in Betracht: Wer eignet sich zum Lehrer? und: Wie wird der Lehrer zweckmäßig zu seinem Amte vorbereitet?

2) Wer eignet sich zum Lehrer? Das Lehramt ist ein herrliches Amt, denn es hat Menschen zu bilden in einer Zeit, da sie noch am bildsamsten sind und die Eindrücke am tiefsten in das innere Leben eingreifen, so daß von der Arbeit des Lehrers die künftige Lebensgestalt des Menschen, Segen oder Unsegen für Zeit und Ewigkeit vielfach abhängt. Das Lehramt ist ein herrliches Amt, denn es gestattet dem Lehrer, das Köstlichste, was ein Mensch sein eigen nennen kann, sein geistiges Besitzthum anderen zur Geistesbildung mitzutheilen und sittlich auf andere einzuwirken. Darum übt das Lehramt auf ein ideal gerichtetes Jünglingsherz immer eine anziehende Kraft aus. Aber das Lehramt in der Volksschule ist auch ein schweres Amt, denn es erfordert viele Anstrengung, die geistig Unmündigen zu heben; es bietet geringe Abwechselung in der Arbeit und legt manche Entbehrung auf, wenn auch die Liebe und Anhänglichkeit der Kinder, welche dem treuen Lehrer nicht fehlen wird, ein hoher Segen ist, und wenn auch Staat und Gemeinde

in ausreichender Weise für des Lehrers Unterhalt sorgen. Aus der Natur, aus der Herrlichkeit und Schwierigkeit des Amtes ergeben sich bestimmte Forderungen an den, welcher Lehrer werden will. Wir können sie so bezeichnen: Sei sittlich, sei geistig, sei körperlich gesund.

a. Sei sittlich gesund. Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein. Darum dürfen frivole, leichtsinnige, wankelmüthige, mürrische, unfreundliche, ungefällige Knaben, die keine Liebe zu den Kindern haben, nicht zur Wahl des Lehrerberufs veranlaßt werden. Schiffbrüchig gewordenen Leuten anderer Berufsarten ist das Lehramt nicht als Rettungsanker zuzuwerfen. Heitere, genügsame, uneigennützige Knaben, welche kindlichen und vor Allem frommen Sinn und Liebe zu der Kinderwelt haben, eignen sich am meisten.

b. Sei geistig gesund. Der Volksschulunterricht erfordert eine gewisse Gleichmäßigkeit der Anlage für alle Gebiete des Wissens und Könnens, darum sind einseitig begabte Naturen weniger geeignet. Dann erfordert der Lehrerberuf praktisch-geschickte Naturen, die aber eines idealen Schwunges nicht entbehren. Schwärmer und trockene Krämerseelen eignen sich nicht; lebhafte und doch bedächtige Köpfe sind die besten.

Dr. Schneider in seinem Vortrage: Der Lehrermangel, eine Gefahr für das deutsche Volksleben, sagt: „Vieles wird von selbst besser werden, wenn die pecuniäre Lage der Lehrer eine andere geworden ist, und wenn sie in Stand gesetzt sind, ihren Standesgenossen, ich meine den Männern gleich zu leben, die etwa dieselbe Bildungshöhe erlangt haben; dann wird die Isolirung der Lehrer und ihre enge, mancherlei Aufregung bergende Zusammenschließung von selbst aufhören. Dennoch möchte ich noch ausdrücklich bitten, geben Sie dem Lehrer auch eine bessere gesellschaftliche Stellung, drängen Sie ihn nicht in die Wirthshäuser, machen Sie Ihren Kindern die große Freude, den Lehrer auch zu Hause bei den Eltern zu sehen. Stellen Sie das Bild wieder her, das wir in der Zeit, da ich Knabe war, noch gesehen haben, da der Lehrer ein angesehener Mann war in der Gemeinde, die Knaben zu ihm emporsahen und sich sagten: „Solch ein Mann möcht' ich mal werden!" Wenn das so recht geschähe, dann würde die Lust zum Lehrerberufe schon wieder lebendig werden. Sie liegt so tief im Kinde; gehen Sie doch durch die Straßen, treten Sie in die Höfe und sehen Sie den Spielen zu, in denen die Kinder Erwachsenen nachahmen; sie spielen Soldaten oder Schule. Beachten Sie, mit welcher Neigung ältere Geschwister ihren jüngeren zu Hülfe kommen, und bedenken Sie endlich, daß sich bis jetzt trotz alles Elends immer noch so viel Lehrer gefunden haben, und Sie werden zugeben, es muß doch wohl möglich sein, dem Lehrermangel abzuhelfen.

Freilich wird das durch Geld und bessere gesellschaftliche Stellung allein nicht verschafft. Was eine Bank ihren Directoren bietet, kann der Staat seinen höchsten Beamten nicht geben; was der Kaufmann seinen Arbeitsgehülfen bietet, das kann der Staat, das kann die Gemeinde dem Lehrer nicht gewähren, und wer einzig und allein nach dem Lohne fragt, den wird kein Unterrichtsgesetz, keine Alters-Scala in demselben befriedigen. Es bedarf deswegen immer noch — und Gott sei Dank bedarf es — eines innern Lohnes für die Arbeit; nur wer den zu schätzen vermag, soll kommen. Der innere Lohn, die Freude am Ausbau des Gottesreiches, die Lust am Dienste in demselben, Befriedigung in der Beschäftigung mit

den Kindern, das Bewußtsein treu ausgekaufter Lebenszeit: das ist ja ein Segen, der reichlich auf das Lehramt gelegt ist."

c. Sei körperlich gesund. (Th. I, S. 253, Salzmann.) Die Arbeit des Lehrers erfordert einen gesunden Körper, besonders gesunde Sinne und Sprachorgane. Der kranke Lehrer hat immer an sich selbst zu denken; jeder Unbesonnenheit der Zöglinge wird er die Absicht, ihn zu kränken, unterlegen, seine Kränklichkeit wird ihn ungerecht und inconsequent machen. Auch solche Körpergebrechen, welche die Spottlust der Kinder reizen, soll der künftige Lehrer nicht haben.

2) Wie wird der Lehrer zweckmäßig zu seinem Amte vorbereitet? Trotz mancher anderen Bildungswege, die offen stehen, um die einem Lehrer erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, ist es das Gerathenste, daß der Lehrer, nachdem er die Volksschule absolvirt hat, in der Präparandenanstalt und im Seminar vorbereitet wird.

a. Die Absolvirung der Volksschule (Land- oder Stadtschule) wird als Grundlage angenommen, an welche die weitere Vorbildung des Lehrers sich anschließt. Im 14. Jahre, wo mit der Confirmation die Entlassung aus der Volksschule stattfindet, und wo gewöhnlich die Wahl des künftigen Berufs getroffen wird, werden die jungen Leute, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollen, aufgefordert, sich zum Eintritt in eine Präparandenanstalt einem Examen zu unterwerfen, in welchem die gewöhnlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Volksschule zu gewähren hat, verlangt werden. Einige Fertigkeit in der Musik ist erwünscht. Haben sie das Examen bestanden, so treten sie in die Präparandenanstalt.

b. Die Präparandenanstalten sind in der Regel Staatsanstalten mit drei Lehrern und drei Klassen, welche die Präparanden in drei Jahrescursen bis zum 17. Jahre weiter bilden. Sie haben theils die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu befestigen (dritte Klasse), theils die allgemeine Bildung weiter zu führen (zweite und erste Klasse), so daß der deutsche Unterricht, die Mathematik, Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte neben der Religion eine eingehende Pflege erfahren, der Musikunterricht eintritt, und eine fremde Sprache zu tüchtiger grammatischer Zucht (die lateinische Sprache) getrieben wird. Die Präparandenanstalt ist also eine Fortbildungsschule, welche sich genau an die Volksschule anschließt, den Lehrern die erweiterte und vertiefte Grundlage ihrer allgemeinen Bildung bietet, aber auch Zöglingen anderer Berufsarten als Fortbildungsschule offen steht. Darum darf der Präparandenunterricht nicht nur darauf ausgehen, die jungen Leute für die Aufnahmeprüfung ins Seminar tüchtig zu machen und deshalb in ein unverständiges Einlernen und Aneignen positiver Kenntnisse ausarten, sondern muß den Geist wahrhaft bilden. Nicht der Umfang des Wissens, die Vielwisserei, sondern die Solidität des Wissens macht den Kern der Bildung aus. So rüstet die Präparandenanstalt den Zögling aus mit einem Maße allgemeiner Bildung, und nur in der Musik tritt die besondere Fachbildung sichtbar hervor; sie führt ihn auch erziehlich weiter aus den Kinderschuhen heraus, muß aber untüchtige

Präparanden abweisen, damit sie noch zeitig genug sich einem andern Berufe widmen können. Die Vorbereitung auf anderen Schulen ist dadurch nicht ausgeschlossen. Alle Präparanden aber haben, bevor sie in das Seminar eintreten, einem Aufnahmeexamen, in welchem nicht nur das angeeignete Wissensquantum, sondern auch die gewonnene Kraft geprüft wird, sich zu unterziehen. Dieses Examen wird unter dem Vorsitz des Schulraths von dem Lehrercollegium des Seminars gehalten und von dem Bestehen desselben ist der Eintritt in das Seminar abhängig.

Vergl. Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den königlichen Schullehrer-Seminaren. Allgemeine Bestimmungen des K. Preuß. Ministers rc. vom 15. October 1872.

c. Das Seminar hat die Aufgabe, die allgemeine Bildung der Zöglinge in gewisser Beziehung zu vollenden und dieselben intellectuell, pädagogisch und moralisch zu einer tüchtigen Wirksamkeit im Schulamte vorzubereiten. Das Seminar behält die Zöglinge vom 17. bis 20. Jahre in drei aufsteigenden Klassen, von denen die beiden unteren vorzugsweise die allgemeine Ausbildung der Zöglinge und die Theorie der Pädagogik zur Aufgabe haben, die erste vorzugsweise die praktische Ausbildung zum Lehrerberuf und die methodische Verarbeitung der einzelnen Lehrfächer zu geben hat.

α. Intellectuelle Ausbildung. Das Seminar, wie jede andere Fachschule, darf die allgemeine Bildung seiner Zöglinge nicht als völlig abgeschlossen ansehen, sondern muß dieselbe nicht nur erweitern, zu welchem Zwecke eine fremde Sprache neu eintritt, sondern auch klären und vertiefen. Dies ist vornehmlich die Aufgabe der beiden ersten Seminarjahre. Es muß Hauptziel sein, daß die Seminaristen in allen Fächern, in welchen sie künftig zu unterrichten haben und welche die Grundlage nicht nur der allgemeinen Volksbildung, sondern auch der höheren allgemeinen Menschenbildung sind, gründliche Kenntnisse erlangen. Der Lehrer soll in diesen Fächern zunächst kein Gelehrter werden, sondern ein Gebildeter in dem Sinne, in welchem wir S. 86 Bildung von Wissenschaft unterschieden haben, ein Gebildeter mit Rücksicht auch auf seinen Beruf, daß er nicht nur mehr wisse, als was er zu lehren hat, sondern auch als Vermittler des geistigen Fortschritts und praktischer Volksmann die sicheren Resultate der Wissenschaft dem Volke zuführen könne. Seine Bildung ist daher eine wesentlich volksthümliche und auch die Methode des Seminarunterrichts hält zu diesem Zwecke die Mitte zwischen dem akademischen Vortrag und dem elementarischen fragweisen Unterricht. Sie geht immer von der Anschauung aus, berücksichtigt aber in der weitern Entwickelung des Gegenstandes, daß sie nicht Kinder, sondern Jünglinge vor sich hat und wählt darum die Form des Lehrgesprächs, wie es zwischen Erwachsenen stattfindet. Mit dieser Einschränkung ist sie aber auch durch Correctheit in der Form ein stetes Vorbild für den Unterricht, welchen der Zögling später selbst ertheilen soll, und zugleich eine Förderung für Lehrer und Schüler; denn der Lehrer lernt den Gemüthszustand und die fortgehende Geistesthätigkeit des Zöglings, wenn dieser sich vollständiger aussprechen muß, genauer kennen, als durch katechetische

Fragen, auf welche nur eine kurze Antwort erfolgt; der Seminarist aber wird sicherer gestellt, daß er überall richtig gefaßt und begriffen habe, und erlangt zugleich jene Sprachgewandtheit, die er als Lehrer so nöthig hat. Auf evangelischem Boden, mit den besten Erzeugnissen unseres nationalen Lebens genährt, erwächst so eine Bildung, auf die Niemand vornehm oder scheel herabzusehen braucht, oder die etwa gar zu befürchten wäre. Diese umfassende und eingehende Bildung ist nöthig für den Lehrerberuf; denn sie erst befähigt den Lehrer, seinem Werke an den Kindern den Stempel einer geistigen Arbeit aufzudrücken, dadurch Volksbildung zu erzeugen und zu Gunsten derselben den verständigen Vermittler zwischen dem niedern Volk und den höher Gebildeten zu machen.

Dr. Schneider sagt mit Recht: „Der durch kürzeren Cursus hindurchgeführte junge Lehrer, dem weniger Arbeit zugemuthet, der nicht dahin geführt worden ist, zu merken, welchen verschwindend kleinen Theil des Wissens auch der gelehrteste Mann umspannt, der zieht zu allerletzt den langen Kittel an. Die Lehrer mögen mir verzeihen, wenn ich einmal hier sage: Je schwächer der Seminarist ist, und je weniger er gelernt hat, desto feiner trägt er das kurze Röckchen, das Spazierstöckchen und die Cigarre, desto lieber schmückt er sich mit dem hohen Cylinder; je mehr einer gearbeitet hat (es ist nicht blos bei Lehrern so), desto bescheidener wird er.“

β. Bei der sittlichen Bildung, welche in der ganzen Seminarzeit durch Unterricht und Erziehung erstrebt wird und in welcher durch Hülfeleistung die älteren Zöglinge sich schon auf ihren künftigen Erzieherberuf praktisch vorbereiten, ist dahin zu sehen, daß der Lehrer berufen ist, in allen Stücken ein Vorbild der Jugend zu sein. Aus diesem Grunde muß das Seminar eine Erziehungsanstalt sein und immer mehr werden, je mehr die Ueberzeugung allgemeiner wird, daß die Schule Erziehungsanstalt sein soll. In den meisten Fällen hat man für die Seminarerziehung die Form des Internats gewählt, weil bei gehöriger Leitung sich in demselben alle erziehlichen Kräfte zur gegenseitigen Förderung leichter entfalten können. Alle Seminarerziehung muß sich auf evangelischen Grund stellen, ohne frömmelndem und heuchlerischem Wesen Eingang zu gestatten. Sie nimmt dazu die christliche Sonntagsfeier, und gemeinsame Andacht, alle Mittel der Ermahnung, der Warnung und des Raths, die gegenseitige Hülfeleistung, die brüderliche Krankenpflege und Alles das, was brüderlichen Sinn zu pflanzen geeignet ist, in sich auf. Sie sucht auf dieser Grundlage die Bildung tüchtiger sittlicher Charaktere zu erreichen durch Regelmäßigkeit, strenge Ordnung, Pünktlichkeit, Gewöhnung an geregelte Arbeit und an einen Gehorsam, „in welchem sich Ehrerbietung und Vertrauen begegnen“.

„Die jungen Lehrer sollen fühlen“, sagt Palmer, „daß man in ihnen den werdenden Mann achtet; aber es ist ein köstlich Ding einem Manne, absonderlich einem Erzieher, daß er das Joch in seiner Jugend habe tragen gelernt (Klagel. 3, 27). Ist das Regiment im Seminar ein schwaches, so wächst ein zuchtloses Geschlecht heran, das bald genug einen bösen Samen in Schulen und Gemeinden ausstreut.“

Stirm: „Es sind Väter und Mütter, es ist das Vaterland, das eine An-

zahl seiner Söhne Ihnen übergibt. Sie werden denselben ein weiser Führer, ein treuer, sorgsamer Lehrer und Erzieher sein. Sie werden täglich als das Ziel Ihres Strebens und Wirkens das betrachten, daß die Zöglinge an Geist und Herzen wahrhaft gebildet, mit ächt christlicher Gottesfurcht erfüllt und nicht blos mit gründlichen Kenntnissen ausgestattet, sondern auch mit heiliger Liebe und Achtung gegen ihren Beruf durchdrungen und vom Gefühl seiner Wichtigkeit begeistert werden." Hergenröther: „Edel soll und muß vor allem der Charakter des Mannes sein, der als Lehrer und Erzieher der Jugend auftreten will, weil dadurch seine ganze Brauchbarkeit für das Lehramt bedingt ist. Die Züge des edlen Charakters eines Lehrers sind aber bescheidene Demuth, offene Wahrheitsliebe, unverstellte Frömmigkeit, uneigennützige Dienstfertigkeit, unveränderlicher Berufseifer, sanftmüthige Nachsicht, männlich freundlicher Ernst, gewissenhafte Unparteilichkeit, starkmüthige Genügsamkeit, reger Bildungstrieb, stille Duldsamkeit und friedliebende Verträglichkeit. Fehlt einer oder der andere dieser Züge, so wird er auch bei der größten Lehrgeschicklichkeit entweder seinen Schülern oder der Schulgemeinde oder sich selbst zum Anstoß werden und auf jeden Fall nicht mit demjenigen Segen wirken können, mit welchem er in seinem Amte wirken soll." Eisenlohr: „Wir sind berufen zur Arbeit an einem evangelischen Volksschullehrerseminar. Da gilt es, Jünglinge heranzubilden, die auferzogen sind in Zucht, als lebendige Glieder des Volks angewachsen an jede edle deutsche Sitte, an seine theuren Besitzthümer und glücklichen Errungenschaften in Staat und Kirche, genährt von den Kräften des Evangeliums, befruchtet von Allem, was zur ächt menschlichen Bildung gehört, von dieser Anstalt hinaustragen mögen in die ihnen angewiesenen Kreise die hier erworbenen Güter und den daselbst empfangenen Samen hinwiederum selbst auf Hoffnung ausstreuen; — Jünglinge, die selbst gebildet durch Kenntnisse, selbst erzogen im Glauben, Treue, Gehorsam, die geistige Kraft und das Gemüth besitzen mögen, um liebreich eingehen zu können auf die lauten und stillen Bitten der Kinderwelt, welche die Arme nach ihnen ausstreckt und an ihnen emporranken möchte, und hülfreich entgegenzukommen den sei es bereits geweckten oder noch schlummernden Bildungsbedürfnissen der heranwachsenden Jugend in den Kreisen des Volks. Die Aufgabe ist eine große, und doch wie wichtig ist es, daß es versucht werde, sie annähernd wenigstens zu lösen. Die Schullehrerseminarien gehören zu den einflußreichsten Anstalten eines Landes; still und verborgen sind ihre Wirkungen, aber dennoch ist kein Feld so groß und umfassend als das, welches dem Volksschullehrerstande angewiesen ist, und gerade in der Stille und Verborgenheit arbeiten die hier ausströmenden Kräfte entweder am Einbruch des trügerischen Bodens von Volkswohlfahrt und Volksglück oder an Heranbildung von Früchten eines schöneren, reineren, reicheren, freieren Volkslebens." Die Altmeister deutscher Volksschulpädagogik, Dinter, Denzel, Diesterweg und Harnisch, haben der Seminarerziehung besondern Eifer zugewandt und gute Zucht geübt.

γ. Die pädagogische Bildung beginnt in der dritten Seminarklasse wohl am geeignetsten mit einer Reihe concreter Lebensbilder aus der Geschichte der Pädagogik.

„Denn wie in allen Gebieten, so ist auch hier die Geschichte", sagt Palmer, „eine so vortreffliche Lehrerin, weil sie einerseits für jugendliche Gemüther dasjenige ist, was am meisten Interesse erweckt, und andererseits das Urtheil ungemein läutert, es aus subjectivem Meinen oder aus albernem Nachbeten zur Objectivität, zu männlicher Selbständigkeit erhebt. Der Mangel an wahrem geschichtlichen Sinne

ist eine der Hauptursachen, warum unsere Pädagogen so leicht von jeder neuen Erscheinung, von jedem neuen Schlagwort sich gefangen nehmen lassen; dieser Mangel an Geschichtssinn ist immer zugleich ein Mangel an Pietät, ein Zeichen dünkelhafter und darum bornirter Selbstüberhebung."

Die Geschichte der Pädagogik findet auch auf den folgenden Stufen, in denen die Pädagogik immer mehr Mittelpunkt der ganzen Seminarbildung wird, eingehende Berücksichtigung. Die Pädagogik aber, und dadurch unterscheidet sich die Lehrerbildung in anderen Fächern von der in dieser seiner Fach- und Berufswissenschaft, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung betrieben werden (Palmer, Ev. Päd., S. 495 und 491). Diese Aufgabe hat das Seminar im zweiten und dritten Jahre zu lösen, in welchem letzteren die praktische Ausbildung der Seminaristen zum Schulamt eine hervorragende Stelle einnimmt. Zu diesem letzteren Zwecke haben die Seminaristen in der Uebungsschule sich im selbständigen Schulhalten unter Anleitung der Lehrer zu üben. Ohne Uebungsschule ist das Seminar, wie Diesterweg, „Zur Lehrerbildung" sich ausdrückt, „eine Lehr- und Lern-, mitunter auch eine Schwatz- und Kritisir-, nur keine Bildungsanstalt für praktische Lehrer." Uebung in der correcten Fragebildung, Lehrproben unter den Seminaristen selbst, Probelectionen, Hospitiren, schriftliche Präparation und Besprechung derselben durch den Lehrer, Unterrichten, Recension, Instruction sind Hauptmomente in der praktischen Ausbildung.

Das Seminar entläßt keine vollendeten Lehrer, das Abgangsexamen soll nur darthun, daß der junge Lehrer geeignet sei zum Unterrichte und zur Erziehung in der Schule und befähigt für das Weiterstudium, zu welchem ihn auch die zweite Prüfung nöthigt. Die Bildungsarbeit kann und darf bei einem jungen Manne von zwanzig Jahren nicht abgeschlossen sein. Dazu aber muß das Seminar neben der Frische geistiger Arbeitskraft und Arbeitslust, die Wärme der natürlichen Theilnahme für die Kinderwelt im Allgemeinen und die Schule im Besonderen und die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe in dem Zöglinge pflegen; denn nicht ein Gebildeter im Allgemeinen, sondern ein gebildeter Lehrer soll er sein, der sich zu diesem Berufe immer täglich neu bildet durch ernste Arbeit und heilige Zucht, nicht nur im Hinblick auf das Examen für Mittelschulen und Rectoren, denn das ist nur ein äußerer Beweggrund, sondern vor Allem dazu, daß von ihm das Wort, welches der edle Eberhard von Rochow seinem Freunde Bruns zum Ehrenmale setzte, im vollen Sinne gelten kann: „Er war ein Lehrer."

„Wir würden dem Seminar gar Manches gern erlassen, wir würden manche Mängel des Unterrichts ihm nachsehen, wenn es nur versteht, den Seminaristen für die Bildung überhaupt zu gewinnen, indem es in ihm das Bedürfniß derselben erregt, wenn es ihn mit inniger Liebe für den künftigen Beruf, mit Begeisterung für Volksbildung zu erfüllen weiß, wenn es in ihm den Durst nach Wissen, die Neigung zu Selbstunterricht und Fortbildung bleibend anzuregen vermag." (Graefe.) Allgemeine Bestimmungen vom 15. Octbr. 1872: Lehr-Ordnung für die Königlichen Schullehrer-Seminare und Prüfungs-Ordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rectoren, *Dr. Schneider, 'Volksschullehrer-Seminar in

Schmid's Encyclopädie. *Kehr, Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Gotha, Thienemann. Burk und Hory, Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. Stuttgart, Belser. Andere Ansichten vertritt K. Richter, Die Reform der Lehrerseminare. Leipzig, Brandstetter.

§ 53.

B. Die Einrichtung und Ausstattung der Schule.

„Ein Schulhaus sollte stets die heiterste, sonnigste Lage im ganzen Orte haben; gemüthlich-still sollte es etwas fernab vom Markt- und Straßenverkehr, womöglich neben der Kirche, stehen; und zur Vollendung des schönen Stilllebens wünschte ich vielleicht noch eine breitschattige Linde hinzu, welche an heißen Sommertagen die fröhliche Jugend zu Gesang und Spiel um sich versammelte." So schildert Kellner die Idylle des Schulhauses.

1) a. Das Schulhaus soll wo möglich in der Mitte der Schulgemeinde liegen;

b. es soll eine gesunde Lage, trockenen Untergrund, Luft und Licht haben;

c. es soll von störendem Geräusch entfernt,

d. anständig und zweckmäßig gebaut und geräumig genug sein, um neben den Schulräumen auch die Lehrerwohnung zu enthalten. Dabei ist namentlich darauf zu sehen, daß die Lehrerwohnung und das oder die Klassenzimmer gehörig von einander abgeschlossen sind, damit der Unterricht nicht durch die Familie gestört wird.

e. Der Platz vor dem Schulhause soll zum Spiel- und Turnplatz geebnet, reinlich und trocken sein, um den steten Wechsel zwischen Arbeit und Erholung zu ermöglichen.

f. Beim Schulhause befinde sich ein Schulgarten.

g. Die Abtritte für Kinder und Mädchen müssen getrennt liegen und verschließbar sein.

2) Der wichtigste Raum im Schulhause ist das Schulzimmer. Es muß

α. hinlänglich geräumt sein; denn alle Kinder sollen hinreichend Platz haben, und zwar so, daß sie alle in Reihen hintereinander sitzen und deutlich sehen können, was sie zu lernen und zu üben haben. Auf ein Kind wird ein Flächenraum von 0,6 □-M. gerechnet, doch darf ein Schulzimmer die Größe, welche für achtzig Schüler hinreichend ist, nicht überschreiten, weil sonst manche Unterrichtszwecke gehindert werden. Die beste Gestaltung des Schulzimmers ist die eines Rechtecks, dessen anstoßende Seiten sich wie vier zu drei verhalten. Die Höhe eines Schulzimmers soll zwei Manneshöhen, also 3,5—4 M. betragen, damit die Ausdünstungen der Kinder sich nach der Höhe vertheilen, im Winter aber das Schulzimmer zweckmäßig erwärmt werden kann.

β. Die Wände des Zimmers dürfen nicht mit der grellen weißen Farbe, welche bei Sonnenlicht den Augen schädlich wird, sondern mit matter hellgrüner oder hellgrauer Farbe gestrichen werden, und sind am besten bis zur Schulterhöhe der Kinder mit Holzbekleidung zu versehen oder mit Oelfarbe zu streichen.

γ. Der Lehrersitz auf einem Podium besteht entweder aus einem einfachen Stuhl mit einem Tische, dessen Kasten zur Aufnahme der Schullisten dient und verschließbar sein muß, oder einem Katheder. Das Ganze muß einen solchen Platz erhalten, daß der Lehrer alle Schüler im Gesicht hat, so daß sich dazu die Mitte der einen Schmalseite des Schulzimmers eignet.

δ. Die Subsellien für die Kinder müssen entsprechend der Größe der Kinder verschieden hoch sein, damit nicht Nachtheile für den Körper entstehen. Die Kinder müssen bequem sitzen können, so daß die Knie den nöthigen Raum finden, die Füße im Sitzen den Boden erreichen und darauf ruhen können. Die Entfernung der Bänke von den Pulten muß so eingerichtet sein, daß die Kinder bequem zwischen beiden stehen können. Die Höhe des Pultes muß zu der Bankhöhe im gehörigen Verhältniß stehen, damit die Schüler bequem schreiben können. Die Subsellien müssen hinter einander und so aufgestellt sein, daß der Lehrer leicht zu den einzelnen Kindern gelangen kann. Dabei empfiehlt es sich in größeren Klassen, daß die hinteren Bänke etwas erhöht stehen, damit die Kinder bequem über die Vordermänner hinwegsehen können.

Das amerikanische einsitzige Schulpult, welches auf die Größe jedes einzelnen Kindes Rücksicht nimmt, entspricht am meisten dem Zweck, ist aber zu theuer, doch nehmen auch andere Schulbänke, z. B. die nach Kunze's System (Schober, Die Olmützer Schulbank. Wien, Pichler's Wittwe), ferner die von Hase (Das Volksschulhaus. Hannover, Schmorl und von Seefeld), besonders die von Löffel in Colmar ꝛc. die nöthige Rücksicht auf die Entwickelung des kindlichen Körpers und entsprechen, da sie zweisitzig, dreisitzig ꝛc. hergestellt werden können, den von uns gestellten Forderungen. Zwez, Das Schulhaus. 2. Aufl. Weimar, Böhlau. 1870.

ε. Die Subsellien müssen so gestellt werden, daß das Licht zur linken Hand der Kinder einfällt. Die Fenster, am besten nur auf einer Seite müssen hinreichend groß sein, damit das Zimmer hell ist. Zur Abhaltung der Sonnenstrahlen, wenn das Schulzimmer auf der Sonnenseite liegt, dienen Rouleaux von grauer Leinwand, welche von unten nach oben gezogen werden, damit kein reflectirtes Licht von unten das Auge der Kinder trifft; doch ist es besser nach Dr. Reclam in Leipzig, das Schulzimmer der gleichmäßigen Beleuchtung wegen nach Norden zu legen.

Dr. C. Reclam, Versuch eines Muster-Schulzimmers. Vierteljahrsschrift für Gesundheitspflege. Bd. 1.

ζ. Ein Schulschrank nimmt die Lehrmittel auf, ein anderer dient zur Aufnahme der Schulbibliothek, welche eine Auswahl guter Jugend- und Volksschriften enthält.

η. An den Wänden, oder besser noch auf dem Hausflur, wo sich auch Abtreter zum Reinigen der Füße befinden, sind Haken zum Aufhängen der Kopfbedeckungen und Oberkleider in hinreichender Zahl und in der gehörigen Entfernung vom Boden anzubringen.

ϑ. Ein Papierkorb zur Aufnahme alter Papierreste und ein Spucknapf dürfen nicht fehlen.

ι. Der Ofen darf nicht unmittelbar an den Subsellien der Kinder stehen und ist mit einem Ofenschirm zu umgeben. Er kann zur Ventilation, für welche eifrig Sorge getragen werden muß, eingerichtet sein.

Hase, Das Volksschulhaus. Kurze Anleitung zum Bau und zur inneren Einrichtung desselben. Hannover, Schmorl und von Seefeld. Dr. Schwab, Die österreichische Musterschule für Landgemeinden auf dem Weltausstellungsplatze. Wien, Selbstverlag. Das Beste bleibt, daß das Seminar vollständig normal eingerichtete Klassenzimmer mit Geräthen nach verschiedenen Systemen der Anschauung bietet.

κ. Zum Unterrichtsbetrieb braucht die Schule eine Schultafel mit Gestell und eine Wandtafel, von denen eine auf der einen Seite mit rothen Notenlinien versehen ist, Kreide und Schwamm in einem besonderen Behälter.

λ. An Lehrmitteln bedarf eine Schule nach den Allgemeinen Bestimmungen:

1) Je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2) einen Globus,
3) eine Wandkarte der Heimathsprovinz,
4) eine Wandkarte von Deutschland,
5) eine Wandkarte von Palästina,
6) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7) Alphabete zur Lesemaschine,
8) eine Geige,
9) Lineal und Zirkel,
10) eine Rechenmaschine. Andere Wandlehrmittel haben wir an anderer Stelle angeführt. Der Lehrer hat über alle Gegenstände der Schule ein Inventarium anzulegen, welches so eingerichtet sein muß, daß die Eintragung von zukommenden und abgehenden Inventarienstücken in besonderen Rubriken erfolgen kann. Es ist bei Schulrevisionen vorzulegen. Lehrbücher dürfen nur nach Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde eingeführt werden. Minist.-Erlaß vom 27. Febr. 1873. Der Schmuck eines Schulzimmers ist Sauberkeit und Ordnung in allen Geräthen, doch ist ein Christusbild und ein vaterländisches Bild, z. B. das des Kaisers, eine schöne Zierde und eine Erinnerung zugleich, daß die Schule im Dienste Gottes und des Vaterlandes stehe.

μ. Der Lectionsplan (Stundenplan) ist mit Beginn des Schuljahres oder Halbjahres zum Anhalt für Lehrer, Schüler und Inspector im Schulzimmer auszuhängen (Allg. Best. Nr. 10).

§ 54.

C. Die Führung des Schulamts.

1) Während wir in der Unterrichts- und Erziehungslehre mehr die innere Seite des Schulamts betont haben, für welche, wie § 46 zeigt, auch die äußeren Einrichtungen nicht gleichgültig sind, beachten wir hier mehr die äußeren Ordnungen des Schulamts, durch deren Erfüllung der Lehrer sich dem weltlichen Gesetz gehorsam erweist.

2) Die Einführung des Lehrers in sein Amt geschieht in feierlicher Weise gewöhnlich mit Hinweisung auf die Amtspflichten, die er zu erfüllen hat. Wenn der Lehrer zugleich ein Kirchenamt bekleidet, geschieht diese Einführung auch in der Kirche beim Gottesdienste vor versammelter Gemeinde. Wer sich recht bereiten und Segen gleich anfangs erfahren will, der betrachte mit andächtigem Herzen, was geschrieben stehet 1 Timoth. 3: Das ist gewißlich wahr, so Jemand ein Bischofsamt begehret, der begehret ein köstlich Werk rc. 1 Cor. 12, 28 ff. Jac. 3, 1. Dan. 12, 3. Dazu gedenke er seines Amtseides, den er zu leisten hat, mit heiliger Gewissenhaftigkeit, denn „Du sollst keinen falschen Eid thun, und sollst Gott deinen Eid halten" (Math. 5, 33). Er lautet in Preußen: „Ich N. N. schwöre zu Gott, dem Allmächtigen und Allwissenden, daß Seiner Königlichen Majestät von Preußen, meinem allergnädigsten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amtes obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung gewissenhaft beobachten will, so wahr mir Gott helfe durch Jesum Christum zur Seligkeit. Amen." Gewöhnlich erhält der Lehrer auch eine Amtsinstruction, welche seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, sowie seine Pflichten als Lehrer und Erzieher, das Ziel, das er zu erreichen hat, die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts, durch welche dies Ziel erreicht wird, regelt. An sie hat er sich zu halten. Aber eine solche Instruction kann und soll nicht den Lehrer zu sehr beengen, sondern muß so frei sein, als es der Schulzweck, die Rücksicht auf die Jugend und die amtliche Aufsicht und Unterordnung gestattet. Das Einzelne muß der freien Beurtheilung des Lehrers überlassen bleiben, damit die Jugenderziehung kein mechanisches Tagewerk werde. Nur die Grenzen der Disciplinargewalt müssen fest angegeben werden, damit der Lehrer sich stets seiner Verantwortlichkeit bewußt bleibe.

3) Aus dem regelmäßigen Schulleben heben wir als Hauptsache heraus:

Die Aufnahme neuer Kinder. Sie soll nur zu Ostern und zu Michaelis stattfinden. Der erste Schulbesuch ist für die Kinder ein wichtiges Ereigniß, die sorglose Spielzeit hat ein Ende, die Zeit der Arbeit beginnt. Aber auch für die Schule ist die Aufnahme neuer Schüler ein wichtiger Tag; denn sie soll Jahre lang an diesen Kindern ihre Arbeit treiben, und wie der Eintritt geschieht, wie das Kind an das Neue gewöhnt wird: darin liegt viel, oft Alles, darin der künftige Erfolg des Schullebens. „Darum mache schon den Tag, der dir neue Pfleglinge zuführt", sagt Dittes, „zu einem frohen Festtage! Ziehe deinen Sonntagsrock an und gib deinem Antlitz Festtagsglanz, empfange in freundlich geputzter Schulstube deine Schüler wie ein Vater, und sie werden dir lange dieses ersten Eindrucks gedenken!"

Vergl. Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin, Oehmigke.

4) Die Schulpflichtigkeit währt vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahre. Obgleich manche Aerzte behaupten, daß

das Kind erst im Alter von sieben Jahren genügend entwickelt sei, um den Schulunterricht ohne Nachtheil ertragen zu können, so spricht doch die Erfahrung dafür, daß es im Allgemeinen unbedenklich sei, die Kinder im Alter von sechs Jahren der Schule zuzuführen, wenn nur die Schule auf ihr jugendliches Alter Rücksicht nimmt.

Die Allg. Best. ordnen in dieser Beziehung an, daß auf der Unterstufe 20 (22), auf der Mittelstufe (30) 28, auf der Oberstufe 30 (32) Stunden wöchentlich Unterricht ertheilt wird. Vergl. für Hannover Gesetz über das christl. Volksschulwesen vom 26. Mai 1854, § 4.

5) Der Lehrer beginne und schließe die Schule pünktlich. S. 307.

6) Die Schule beginnt und schließt mit einer Andacht. S. 216.

Was den Augen das Licht, das ist das Gebet dem Menschenherzen, und fromme Männer haben es mit Recht ein Athemholen der Seele genannt. „Wer nicht beten kann", sagt Zeller, „der kann auch nicht erziehen."

7) Der Lehrer bereitet sich ordentlich auf den Unterricht vor. Vergl. S. 180.

Ohne Vorbereitung sinkt der Lehrer zum Handwerker herab, denn ohne sie kann es gar keinen planmäßigen und erfolgreichen Unterricht geben. Sie erstreckt sich nicht nur auf die Herbeischaffung des Stoffes, sondern auch auf die Methode. In erster Beziehung hat der Lehrer den Stoff richtig zu vertheilen, auch auf längere Zeit, damit jede Stunde ihr gehörig Pensum erhalte (specialisirter Lehrgang, Stoffbuch), in der zweiten den Stoff so zu verarbeiten, daß er für den Augenblick die Kinder interessirt und fördert. Zur Vorbereitung gehören auch alle die Vorarbeiten, die er in der Schule nicht wohl ohne Zeitverlust verrichten kann, die stören oder die Arbeit erleichtern. Dahin gehört das Anschreiben der Noten ꝛc. Nach der Schule aber prüfe er sich selber über seine Arbeit, damit er Erfahrungen sammelt, Mißgriffe erkennen lernt und immer vollkommener wird.

8) In der Schule treibt er seine Arbeit mit Fleiß, nicht wie man eine Nebensache abthut, sondern mit Freude, wie man eine Lieblingsarbeit verrichtet, mit Treue, Geduld und Liebe. (S. 183.) Er vertreibt nicht mit Späßen die Zeit, sondern kauft sie gewissenhaft aus; er poltert nicht, sondern bewahrt auch beim Strafen den Gleichmuth, daß Alles geschehe zur Lehre und Erziehung in der Gerechtigkeit.

9) Die Schulversäumnißliste führt er gewissenhaft, zeichnet in sie die Fehlenden nach der ersten Schulstunde ein, übergibt sie zur rechten Zeit der Behörde, daß sie die Säumigen strafe nach Gebühr. Unbeugsamkeit in diesem Falle thut viel, aber sie schafft nur eine äußerliche Erfüllung des Gesetzes, die dem Zwange gehorcht. Darum suche der Lehrer der Kinder Liebe für die Schule zu gewinnen und durch Besuche bei den Eltern und freundliche Zusprache auch diesen Interesse für die Schule einzuflößen.

„Je mehr der Lehrer das ist, was er sein soll, je mehr er die Schule zu dem macht, was sie sein soll, desto seltener wird Ursache sein, über ungerechtfertigte Schulversäumnisse zu klagen. Was eine schlechte Schule sei, das fühlen und erfahren auch die rohesten Eltern bald, und sie haben nicht so ganz Unrecht, wenn sie meinen, es lohne nicht, die Kinder zu schicken. Eben so gut merken sie aber

auch, was eine gute Schule ist, und der Geist, welcher eine solche erfüllt, findet seinen Weg selbst in die niedrigsten Hütten und spricht durch die Kleinen zum Gewissen der Großen! Versteht es der Lehrer, den Kindern die Schulstunden zu Stunden der Freude und regen geistigen Lebens zu machen, vermag er's, die jugendlichen Herzen durch Liebe an sich zu ketten, dann bittet das Kind die Eltern, daß sie es doch nicht zurückhalten sollen, und solche Bitte dringt scharf ins Mutterherz und hilft mehr, als gesetzlicher Zwang sammt allen Strafgeldern. Unmittelbarer Verkehr des Lehrers mit den Eltern, und Vorstellungen, welche den Geist der Liebe zum Kinde athmen, sind selten ohne Wirkung geblieben, und es setzt eine solche persönliche Einwirkung nur wieder voraus, daß der Mann der Schule auch ein Mann des Volkes im rechten Sinne sei." (Kellner, Aphorismen, S. 50.)

10) Neben der Absentenliste hat der Lehrer ein Schülerverzeichniß und ein Schultagebuch (Wochen- oder Monatsbuch) oder einen Lehrbericht, in welchem die erledigten Unterrichtsstoffe nachgewiesen werden, zu führen, welcher Bericht für die Revision des Lehrplans von großer Wichtigkeit ist, dem Revisor auch für die Revision sicheren Anhalt bietet. Das Schülerverzeichniß wird am besten folgende Rubriken haben: 1) laufende Nummer, 2) Namen, 3) Geburts-Zeit und -Ort, 4) Stand der Eltern, 5) ob und wo bisher unterrichtet, 6) wann und in welche Klasse aufgenommen, 7) wann, wohin und zu welchem Zwecke abgegangen, 8) Bemerkungen.

Luz, Handbuch der praktischen Methodik der Volksschule, II, S. 388: „Endlich ist in jeder Schulklasse ein Tagebuch aufzulegen, worin das Vorgekommene alsbald eingetragen wird. Jeder wackere Geschäftsmann hält ein Haus- und Arbeitsbuch zur Verzeichnung seiner Leistungen, seiner Ausstände und sonstigen Bemerkungen. Dies zeugt von verständiger Ordnung und Geschäftsführung. In der Volksschule darf ein ähnliches Schreibbuch nicht mangeln. Man nenne es nicht etwa eine aberwitzige Erfindung der Bureaukratie, die für das Schulleben wenig tauge; es ist vielmehr ein Ausweis seiner Thätigkeit. Es lassen sich nun Tagebücher und Wochenbücher führen. Wochenbücher aber verschaffen schlechterdings keine genaue Uebersicht, veranlassen unvollständige Einträge und geben gewöhnlich beim späteren Nachschlagen keine genügenden Aufschlüsse."

Was dem Lehrer sonst aufstößt, das merkwürdig und des Nachdenkens werth ist für Theorie und Praxis, das trage er in ein besonderes Buch und benutze es zu seiner Belehrung. In dies Buch gehören Charakteristiken von auffälligen Schülern, psychologische Bemerkungen 2c.

11) Die Schulchronik, welche der Lehrer zu führen hat (Allg. Best. Nr. 10), bietet dem Lehrer nützliche und angenehme Beschäftigung und Gelegenheit, in der Heimathskunde (vergl. S. 265 u. 271) Manches aus der Geschichte der Gemeinde für das kommende Geschlecht aufzubewahren.

Eine Verfügung der Königl. Regierung zu Oppeln vom 12. Febr. 1864 gibt dazu folgendes Schema:

I. Abschnitt. Die Schule zu . . . .

Erstes Kapitel. Gründung der Schule — Schulpatronat — Kostenaufwand — Beitragsverhältniß — Erster Umfang der Schule nach den eingeschulten Gutsbezirken und Gemeinden — Anfänglicher Schulbesuch — Angabe des ersten

Lehrers — Dotation der Schulstelle — Kirchliche Nebenämter; im letzteren Falle ist die Dotation nach dem Schul- und Kirchenamte getrennt anzugeben.

Zweites Kapitel. Zunahme der schulpflichtigen Kinder — Erweiterung, Neu- oder Umbau der Schule — Veränderungen in der Dotation — Angabe der seither angestellten Lehrer und Schulrevisoren — Gefeierte Schulfeste und außerordentliche Schulrevisionen.

Drittes Kapitel. Gegenwärtiger Zustand der Schule. a. Bauzustand mit Angabe der vorhandenen Räume. b. Jetzige Zahl der schulpflichtigen und schulbesuchenden Kinder. c. Angabe der Lehrer, des Revisors, der Schulinspection und des Schulpatrons, auch der Schulvorsteher. d. Eingeschulte Gemeinden und Gutsbezirke, deren Entfernung vom Schulorte und Zahl der in den einzelnen Gemeinden vorhandenen schulpflichtigen Kinder. e. Dotation. f. Nebenämter. g. Sprachliche Verhältnisse. h. Schulbesuch. i. Fortbildung. k. Turn- und Industrieunterricht. l. Schulstiftungen.

II. Abschnitt. Die Gemeinde zu ....

Erstes Kapitel. Gründung des Dorfes — Angabe der ersten Gutsherrschaft — damaliger Umfang — Seelenzahl — Sprache — Confession — Beschäftigung der Bewohner — Kirchliche Verhältnisse (ob eine Kirche am Orte, für welche Confession, ob sie eine Mutter- oder Tochterkirche ist, deren Gründung und Beschreibung ev. wohin das Dorf eingepfarrt ist) — Ortsverfassung — Wichtige Ereignisse.

Zweites Kapitel. Zunahme der Bevölkerung — Erweiterung der Gemeinde — Bauten — Zuzug aus anderen Gegenden — Erweiterte Beschäftigung — Fabriken, Gruben, Hütten ꝛc. — Wechsel der Gutsherrschaft.

Drittes Kapitel. Gegenwärtiger Zustand der Gemeinde — Gutsherrschaft — Seelenzahl — Confession und kirchliche Verhältnisse — Beschäftigung der Bewohner — Gewerbliche Anlagen — Verkehr — Wohlstand — Ortsverfassung — Bemerkenswerthes."

Es wird dadurch sowohl bei den Lehrern, als auch der Jugend und den Gemeindegliedern das Interesse für die Geschichte der Heimath und des Vaterlandes geweckt und genährt.

12) Im Laufe des Unterrichts stelle der Lehrer fleißig Wiederholungen an. S. 175.

13) Neben der Prüfung, welche der Schulinspector abhält, ist gewöhnlich vor Ostern noch eine öffentliche Prüfung, an der die Eltern der Kinder theilnehmen. Als Regeln gelten die S. 176 angegebenen.

Gräfe, Die deutsche Volksschule, S. 720, sagt von den öffentlichen Prüfungen: „Sie sind aber nur um der Eltern, der Schulfreunde und der Schüler willen zu halten. Die Eltern erhalten durch sie Gelegenheit, die Leistungen der Schule einigermaßen kennen zu lernen und zu erfahren, was ihre Kinder eigentlich gelernt haben, die Theilnahme der Schulfreunde erhält Nahrung, und den Schülern sind immerhin Schulprüfungen ein Sporn und eine Genugthuung. — Alle Ostentation und Spiegelfechterei ist verwerflich. Die Zuhörer zu betrügen, ist schändlich. Lehrer und Schüler sollen sich dabei nicht in ihrem Alltagskleide, sondern im Festkleide zeigen, allen geborgten Schimmer von sich fern halten. Es darf Nichts eingelernt, keine nur für die Schulprüfung berechnete Arbeit angefertigt werden. Das durchzunehmende Pensum ist aber aus dem Lehrplane des verflossenen Schuljahres zu entnehmen, und nur der Lehrer darf es einen oder einige Tage voraus

wissen, damit er sich, wenn es nöthig ist, darauf vorbereiten könne. — Statt besonderer für die Schulprüfung gefertigter Arbeiten sind die Arbeitshefte der Schüler, entweder vom ganzen verflossenen Schuljahre, oder doch aus der letzten Hälfte desselben, vorzulegen.“ Vergl. Palmer, Ev. Päd. S. 544.

14) An die Prüfung schließt sich die Versetzung, welche nicht nur auf die Prüfung, sondern auf das Verhalten des Schülers während des ganzen Zeitabschnitts und neben den Kenntnissen auch auf die Sittlichkeit gewissenhafte Rücksicht nimmt. Voreiliges Vorschieben eines Schülers in eine höhere Klasse muß durchaus vermieden werden. Vergl. S. 308.

Palmer, Ev. Päd., S. 631: „Vielmehr ruht die Lokation auf einem viel tieferen Grunde — einem Grunde, in welchem die Schule als ein Mikrokosmos, als ein Staat im Kleinen erkannt wird. Im Leben nämlich, und zwar speciell im Staatsleben, denn Kirche und Familie kennen keine Lokation, die Kirche hat auch nur dadurch eine Skala der Hierarchie erlangt, daß sie ein durch ihre irdische Form bedingtes und darum unvermeidliches Analogon des Staatslebens ist: — im Leben, sage ich, nimmt jeder einen bestimmten Lokus ein, vom Könige bis herab zum Tagelöhner, zum Proletarier; und dieser Lokus entspricht im Ganzen — nicht sowohl dem absoluten innern Werthe, dem Werthe, den das Individuum vor Gott und fürs Himmelreich hat, sondern der Tüchtigkeit und Brauchbarkeit für die Lebenszwecke, wie beides auf Talent und Fleiß beruht. — Diese Lokation des Lebens nun ist es, die sich in der Lokation der Schule abbildet, für deren Verständniß das Kind durch dieses vorgebildet wird. — Daran sieht es klar vor Augen, daß das Lernen und die Leistung im Lernen kein Kinderspiel ist, sondern einen reellen Zweck hat, und in wiefern sein Lernen bereits zu solcher Realität geworden ist, das wird ihm anschaulich durch seinen Lokus. Dies aber ist pädagogisch nothwendig, wenn sich das Kind in die Rangordnung des wirklichen Lebens soll schicken und sie verstehen lernen.“

15) In Schulen, wo Censuren gegeben werden, ist es nöthig, vierteljährlich oder halbjährlich, den Stand der Kenntnisse und die Fortschritte, damit Schüler und Eltern genau erkennen, in wiefern der Unterricht wirksam gewesen ist, Fleiß und Betragen genau zu untersuchen. Der Lehrer aber muß sich in den Stand setzen, über das Verhalten des Schülers sofort Auskunft geben zu können. Das ist bei einer größeren Anzahl Schüler nur möglich, wenn er jeden einzelnen sorgfältig beachtet und sich über jeden seine Bemerkungen macht, Schülercharakteristiken entwirft. Gräfe, Volksschule, S. 699.

16) Die Entlassung der Schüler kann im Anschluß an das öffentliche Examen oder sonst in feierlicher Weise geschehen, wobei der Lehrer (das ist wenigstens in kleineren Schulen möglich) ein passendes Erinnerungswort mit auf den Weg gibt. Das Abgangszeugniß stützt sich auf die letzte Censur.

17) Spaziergänge, auf denen der Lehrer menschlich den Schülern näher tritt, und Schulfeste an patriotischen Gedenktagen unterbrechen die ernste Schularbeit.

Graefe hält vier Feste, für jede Jahreszeit eins, für angemessen (S. 720), von denen eins auf das Schulleben selbst (Gründung der Schule), eins auf die

Gemeinde, eins auf das Heimathsland, eins auf das deutsche Vaterland sich bezieht. Vergl. Palmer, Ev. Päd.; S. 541. Curtmann, Schule und Leben, S. 232: „Eine wichtige Rolle haben die Kinderfeste, oder die geordnete Theilnahme der Schule an Volksfesten zu spielen. Es gibt keine solche Eltern, welche nicht durch die Freude ihrer Kinder für die Schule zu gewinnen wären, der härteste Eigensinn zerschmilzt an der Sonne der kindlichen Heiterkeit. Da, wo nun Lehrer und Schulvorstände sich die Mühe nicht verdrießen oder sich von falscher Scham nicht abhalten lassen, an der Spitze der Jugend eigene Feste zu veranstalten, oder den bestehenden Festen beizuwohnen, da wird sich bald ein Band um Eltern und Lehrer schlingen, welches der Schule Ansehen und Wirksamkeit in gleichem Grade verstärken muß. Das Sprödethun der Lehrer bei solchen und ähnlichen Gelegenheiten hat schon viel Schaden gestiftet und zu dem Urtheil, sie seien dünkelhafte Menschen, viel beigetragen. Da sich mit solchen Schulfesten, welche auch die erwachsene Jugend umfassen können und sollen, patriotische Erziehungszwecke verbinden lassen, sieht man leicht ein, hier handelt es sich aber nur um die Gewinnung des Publikums für Schulzwecke und um Aufstellung von Lichtpunkten des Schullebens, welche in dem Gedächtniß der Jugend fortleben."

18) Die Ferien sind gesetzlich geordnet, nur die Sommerferien hängen in ihrem Termin von den Ortsverhältnissen ab.

19) Ein rechter Lehrer achtet auf seine Schüler auch außer der Schule, er wacht nicht nur über ihr Verhalten, sondern zeigt ihnen auch durch freundliche Theilnahme, daß er ein väterliches Herz für sie hat. Er besucht die Kranken und freut sich mit den Fröhlichen, nur den Bösen ist er feind.

20) Nach den verschiedenen Arten der Schulen erfährt die Arbeit des Lehrers eine verschiedene Modification. In der einklassigen Schule hat er die gesammte Schule zu vertreten, in der mehrklassigen Schule sich als dienendes Glied dem Ganzen einzuordnen mit der Bescheidenheit, die den Gebildeten bezeichnet. Da an mehrklassigen Schulen gerade wegen der Verwendung in den verschiedenen Klassen öfter große Unzufriedenheit herrscht, so beachte man Diesterweg's Grundsätze, die nur das Wohl der Schule im Auge haben: „1) Je jünger die Schüler, desto weniger Lehrer, wo möglich nur einen. 2) Jedenfalls für eine Klasse einen Hauptlehrer (Klassenlehrer), der in Betreff der Ordnung, der Disciplin &c. die Einheit bildet. 3) Das Klassensystem muß in jeder Volksschule vorherrschen vor dem Fachsystem. Nach oben darf diesem mehr eingeräumt werden. 4) Der Schul-Dirigent (Director) übernehme wo möglich in jeder Klasse einige Lectionen. 5) In die Unterklasse gehört der tüchtigste Lehrer, nächst dem in die Oberklasse. 6) Hat man einen wenig tüchtigen, so verwende man seine Kräfte auf die Fächer, in welchen er noch am meisten leistet, in mehreren Klassen (namentlich in den mittleren). 7) Ein Privilegium auf eine Klasse hat Keiner. Das Wohl der Schule geht über Privatwünsche. 8) Von Zeit zu Zeit vertheile man die Gegenstände und Klassen in anderer Weise unter die Lehrer. Der Wechsel erfrischt." Ueber die Mittelschule vergl. Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872.

21) Der Lehrer zeige Collegialität, indem er gerne dient Eph. 4, 16, anderer Individualität achtet, seine Individualität so beschränkt, daß sie

nicht der Schule und dem gemeinsamen Arbeiten schadet. Der jung Lehrer aber beachte: „Verachte das Alte nicht, denn wir gedenken auc alt zu werden.“ (Sir 8, 7.)

§ 55.

D. Der erweiterte Amtskreis.

1) Auf dem Lande ist der Lehrer meist als Organist, Cantor, Küster auch Kirchendiener. Als Organist und Cantor hat er einen Haupttheil des Gottesdienstes zu leiten und er kann durch die Art, wie er diesen Theil seines Amtes verwaltet, den Gottesdienst heben und den kirchlichen Sinn der Gemeinde beleben. Die Musik ist nächst der Theologie am höchsten zu schätzen, die soll am wenigsten ein Lehrer gering achten.

Als Küster hat er die Aufsicht über das Gotteshaus und dessen Geräthe und ist Gehülfe bei den Amtshandlungen des Geistlichen, damit Alles ehrlich und ordentlich zugehe. Die Schule soll dadurch nicht versäumt werden, auch ist es wünschenswerth, daß ein besonderer Kirchendiener unter Aufsicht des Lehrers die niederen Küsterdienste, Kirchenfegen, Läuten, Klingebeuteltragen 2c., die öfter sogar störend in das Organisten- und Cantorenamt eingreifen, besorge.

Vergl. Palmer, Ev. Pädag., S. 264 ff. — Vom Küsteramt handelt das allgemeine Landrecht, Th. II, Tit. 11, § 556 ff.

2) Wünschenswerth ist die Betheiligung des Lehrers an der Fortbildungsschule der Erwachsenen, für die noch zu wenig gethan wird, und welche sich immer nothwendiger erweist. Der Lehrer muß aber das Volk kennen, um seine Bedürfnisse verstehen zu lernen und ihm in dieser Fortbildungsschule wirklich Ersprießliches zu bieten.

Hory, Die Fragen der Gegenwart und die Volksschule. *Kannegießer, Die Fortbildungsschule (Zeitschrift). Rathenow. O. Seehagen, Fortbildungsschule für Jedermann. Berlin, Seehagen. 1875. C. Schrader, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin, Stubenrauch. Meyer, Die Fortbildungsschule.

3) Der Lehrer eignet sich am besten zum Leiter des Gesangvereins. Aber er halte darauf, daß derselbe nicht ausarte, sondern besonders das edle Volks- und Vaterlandslied und den Kirchengesang pflege.

4) Er suche die Bildung der Gemeinde durch Anlage einer Gemeindebibliothek zu heben.

*Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Berlin, Plahn. Hopf, Mittheilungen über Jugendschriften. Nürnberg, Korn.

Alle diese Dienste, durch welche er der Gemeinde seine Liebe beweist, liegen seinem Amt nahe und unterstützen die Arbeit der Schule.

5) Auch der Gartenbau, mit dem sich nicht nur botanische Studien verbinden lassen, welche der Schule zu Gute kommen, und durch den der Geschmack der Kinder für die Pflege des Blumengartens gewonnen werden kann, sondern durch den der Lehrer auch für Obstbaumzucht in der Gemeinde Manches wirken kann und durch den er der Beschäftigung der Landleute näher tritt und deren Vertrauen gewinnt, ferner Seidenbau und Bienenzucht sind gute mit dem Lehrerberuf sich vereinigende Neben-

beschäftigungen. Darum gibt das Seminar in diesen Zweigen des Landbaues Anleitung.

Dr. Schwab in seinem „Volksschulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung“ (Wien, Hölzel) legt auf diese Thätigkeit ein besonderes Gewicht. Um das Landvolk kennen zu lernen und ihm nützen zu können, darf der Lehrer dessen Beschäftigungen nicht ferne stehen. Er soll kein Bauer werden, aber er soll des Landmannes Thätigkeit, Sorgen und Mühen zu beurtheilen im Stande sein dadurch, daß er selbst in dem technischen Betriebe der Landwirthschaft sich Erfahrung erwerbe und diese in seiner eigenen Wirthschaft bewähre. Ohne diese Erfahrung erscheint er dem Landmanne als unpraktischer Stubengelehrter, dem er nicht traut, weil er nur aus Büchern zu reden wisse. Dagegen kann der praktische Mann zu mancher Verbesserung in der Gemeinde den Grund legen, den Anbau nützlicher Pflanzen, den Schutz nützlicher Thiere befördern 2c. Curtmann: „Was die Volksschullehrer im Interesse der Landwirthschaft ihren Schülern wirklich mittheilen können und sollen, das ist nichts Neues, das erwerben sie ohnedies auf jedem gut organisirten Seminar, das können sie auch nachträglich noch aus Büchern schöpfen. Es ist nämlich die Anschaulichkeit ihres ganzen Unterrichts, die Bezüglichkeit desselben auf das Leben. Sie sollen in der Schule schreiben, wie man in den Haushaltungsbüchern schreibt; sie sollen rechnen, wie man im Leben und auf dem Markte rechnet. Ihre Exempel sollen aus dem Haushalte und dem täglichen Handel und Wandel entnommen sein. — Sie haben mehr von der Naturgeschichte der Sperlinge und Maulwürfe zu reden, als der Goldfasanen und Armadille, sie sollen lehren und nachweisen, daß die Frösche weder Grashalme noch Weizenähren fressen und als Regen vom Himmel fallen. Statt viel von den Kaffee-, Thee- und Palmenbäumen zu erzählen, wird es nützlicher sein, sich über pfropfbare Aepfelsorten und oculirte Kirsch- und Pflaumenstämmchen auszulassen.“ A. v. Obentraut, Die Schule im Dienste der Landescultur. Wien, Pichler.

6) Bedenklich ist schon die Uebernahme der Gemeindeschreiberei, einmal, weil sie den Lehrer leicht in zu große Abhängigkeit von der Gemeinde bringt, der gegenüber er doch Selbständigkeit dringend nöthig hat, ihn zum Diener des Ortsvorstandes macht, ihn leicht zur Parteinahme führt, dann auch weil sie ihm mehr Zeit raubt, als er mit Rücksicht auf seinen Beruf und seine Fortbildung entbehren kann. Die Rücksicht auf sein Amt ist es auch, daß er zur Uebernahme von Vormundschaften die Erlaubniß [illegible] Behörde einholen muß, Agenturen, mit denen Reisen verbunden sind und Gewerbebetrieb nicht übernehmen darf.

Wenn der Lehrer ein Nebenamt hat, so muß er dasselbe, ohne sein Hauptamt zu benachtheiligen, mit aller Pünktlichkeit, Sorgfalt und Treue verwalten; denn jede Unordnung, deren er sich schuldig macht, erschüttert das Vertrauen der Gemeinde zu ihm und hat dadurch auch nachtheiligen Einfluß auf seine Wirksamkeit als Lehrer.

§ 56.

E. Die Fortbildung des Lehrers.

1) Die Seminarbildung ist bloße Grundlage, auf welcher der Lehrer unausgesetzt sich fortbilden muß, um sich für seinen Beruf tüchtig

zu erhalten. Darum nöthigt ihn auch der Staat, diese Fortbildung sofort zu beginnen, da er ihm zur Erlangung der definitiven Anstellung eine zweite Prüfung auferlegt. Aber die ganze Natur des Schulamts nöthigt ihn auch dazu, denn die Praxis kann leicht zum handwerksmäßigen Schlendrian werden, wenn der Geist nicht durch unausgesetzt geistige Nahrung frisch erhalten wird.

„Es ist ein untrügliches Kennzeichen eines untüchtigen Schulmannes, wenn er glaubt, nichts mehr lernen zu können und zu sollen, und keine Lust hat, täglich noch zu lernen. Ein solcher Schulmann ist entweder nie tüchtig gewesen, oder ist untüchtig geworden. Was soll man also von den jungen Männern halten, die kaum aus dem Ei des Schullehrerseminariums ausgekrochen, schon alle Weisheit zu besitzen glauben und, mit einer unerträglichen Anmaßung sich für vollendete Lehrer und Erzieher haltend, jeden weiteren und tieferen Unterricht stolz verschmähen? — Wer nichts mehr lernt, der wird abrichten, statt unterrichten. Im Lehr- und Erziehungsfache wird man nie fertig mit Lernen, und der wird sicherlich ein tüchtiger Lehrer, der sich nicht schämt, ein gelehriger Schüler der Wahrheit zu bleiben, sowie der sicherlich ein guter Erzieher wird, der sich in der Schule des Lebens und des heiligen Geistes immer mehr erziehen läßt." (Zeller.) — „Erfahrung lehrt nur den, welcher zu fragen versteht, nach dem alten Spruch: Nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug. Erfahrung auch mit reichstem Kreise gibt nur ein kleines Maß von Einsicht, ja was die Hauptsache, auch das Wenige ist noch ein unbewiesenes, der eigentlich überzeugenden Kraft entbehrendes Material. Solches kann nur liegen in dem geschlossenen Ganzen der philosophischen Pädagogik." Stoy, Encyclopädie S. 13.

2) Für alle Fortbildung muß der Beruf der Mittelpunkt sein, sonst verliert sie sich in lauter Liebhabereien, in die Weite und Breite, nascht an allen Blüthen und bringt doch keine Frucht. Eine solide Berufsbildung soll der Lehrer erstreben und sich nicht behängen mit erborgten Flittern aus allen möglichen Wissensgebieten. Dabei wird ein Fach natürlich in den Vordergrund treten, aber die anderen Schuldisciplinen werden nicht darüber vernachlässigt werden. Das Nöthigste ist daher, daß der Lehrer a. wirklich innerlich mit seinem Amte und Berufe sich beschäftigt und auf Alles achtet, was ihm darin zur Förderung dienlich sein kann, b. daß er es niemals an gewissenhafter Vorbereitung auf den Unterricht fehlen läßt, c. daß er auch außerhalb der Schule Interesse für das Wesen des Kindes zeigt, um dessen Natur immer genauer kennen zu lernen, d. daß er sucht, das eigentliche Leben des Volks, dessen Denk-, Gesinnungs- und Ausdrucksweise kennen zu lernen. Es bieten sich ihm dann mancherlei Mittel dar, um vorwärts zu kommen, von denen wir die hauptsächlichsten anführen.

3) Obenan steht die Lectüre.

Was soll gelesen werden?

a. Schriften pädagogischen und didactischen Inhalts, welche theils zur gründlichen Vorbereitung im Einzelnen, theils zur pädagogischen Weiterbildung im Allgemeinen dienen.

b. Werke aus den verschiedenen Schuldisciplinen, besonders auch des Religionsunterrichts. Keine Disciplin darf ausgeschlossen sein, wenn der Lehrer auch öfter zu seinem Lieblingsfache zurückkehrt.

c. Werke aus der volksthümlichen Literatur, um das Volk, an dem er zu arbeiten hat, tiefer verstehen zu lernen.

d. Die Werke der hervorragenden Klassiker und Dichter.

„Handreichungen und Lehrmittel, Handbücher und Anweisungen, encyclopädische Wörterbücher und Zeitschriften, das sind für die meisten der pädagogischen Arbeiter die Lebensquellen, da liegt ihr ganzer pädagogischer Umgang. Derartiger Umgang verflacht, wenn nicht in einer erhebenden Freundschaft dem Menschen Halt und Gegengewicht gegeben ist. Nächst der gemeinsamen Lebensquelle des Evangeliums findet der Pädagog solchen besondern Halt nur in der Wissenschaft von der Erziehung: freundschaftlicher Umgang mit ihr ist der edleren Natur Bedürfniß." Stoy, Encyclopädie.

Wie soll gelesen werden?

a. Der Lehrer lese nicht viele, aber gute Schriften.

b. Er lese gute Schriften öfter mit Bedacht und mit der Feder in der Hand. Das schließt nicht aus, daß er daneben eine Uebersicht über die Haupterscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik sich verschafft.

„Es übersteigt den Glauben der Meisten", sagt Weiß, Erfahrungen und Rathschläge, S. 62, „so begreiflich es auch ist, wie viel die mit Verstand geführten Collectaneen, Denkbücher &c. zur Selbstbildung des Geistes beitragen."

c. Er stelle über das Gelesene Beobachtungen an und sammele Erfahrungen dazu. Vor zwei Abwegen hat er sich besonders bei methodischen Schriften zu hüten. Der eine ist, von allem Gelesenen nie etwas auszuüben, der andere ist, alles Gelesene auch praktisch ausführen zu wollen. Der erste Weg macht einseitig, der andere macht zerstreut und wankelmüthig. Erst wäg's, dann wag's.

Besonders gute Schriften muß der Lehrer sich selbst nach und nach anschaffen, zur Erweiterung seiner Literaturkenntniß schließe er sich an einen Leseverein an.

Zur Orientirung in der Literatur der Gegenwart dient: Stötzner, Anzeiger für die neueste pädagogische Literatur. Leipzig, Klinckhardt. Für die Art des Studiums ist zu beachten: Zeglin, Praktische Winke für die Fortbildung des Lehrers im Amte. Gütersloh, Bertelsmann.

4) Erst das theoretische Studium bietet die nöthige Grundlage für die Benutzung anderer Fortbildungsmittel.

Waitz, Allgem. Pädag. über das Verhältniß von Theorie und Praxis S. 16—27.

Die brüderliche Gemeinschaft mit Amtsgenossen auf Conferenzen hat eine besondere Bedeutung für die Fortbildung, denn hier kommt neben der Theorie die praktische Amtserfahrung zu Gehör und findet Beachtung in der Discussion, welche lebhaft anregt. Der Lehrer versäume daher nicht die amtlichen Conferenzen, besuche die Bezirksconferenzen am Seminar, die für Seminar und Schule von gleich hoher Bedeutung sind, und schließe sich einer freien Conferenz an, in der wirklich Schulsachen sachgemäß und gründlich erörtert werden.

„Wo strebsame Männer im Vereine zusammentreten, um geistiger Weise mit einander zu verkehren, um sich durch gegenseitige Mittheilungen der Erfahrungen

und Einsichten, durch Austausch der Gedanken und Erlebnisse in der Fortbildung, im Kampfe gegen eingewurzelte Irrthümer, gegen grundlose Meinungen und im Ringen nach Wahrheit zu unterstützen, da wird ein betreffendes Object schärfer abgewogen und gewiß mehr geleistet, als wo ein Einzelner auf sich und seine Verhältnisse beschränkt arbeitet." (Luz.) Die Conferenz darf nicht sein ein Vorlesetag, kein Redetag für nur ein oder zwei Redner, sondern ein anregender Gesprächstag, an dem alle sich betheiligen, aber kein Hecheltag. Referat, Discussion, Lehrübung, Bücherkunde, Amtspraxis sind ihre Hauptmomente. Mit seiner entgegengesetzten Ansicht hinter dem Berge zu halten ist thöricht, aber bei aller Entschiedenheit und Schärfe der Rede und Gegenrede darf die Collegialität nicht verletzt werden, über das aber, was der Sache gilt, darf Keiner empfindlich sein.

5) Der Lehrer benutze seine Erfahrungen gehörig, beobachte seine Schüler scharf, um zu sehen, welche Wirkung ein Unterrichtsgegenstand, eine Lehrweise, ein Zuchtmittel 2c. auf sie ausübt, und führe darüber ein Tagebuch. Seine Erfahrung ergänze er durch die anderer Lehrer im Umgang oder durch Besuch ihrer Schulen, begnüge sich dabei aber nicht nur mit oberflächlichem Sehen und Hören, sondern beachte neben der Eintheilung die Methode, den Lehrgang, die Lehrthätigkeit, die Schulzucht 2c. Wohl dem, der Meister in der Schularbeit sehen kann! Wohl dem vor Allem, der in seiner Jugend schon in einen Kreis wackerer Collegen eintritt; an sie schließe er sich fest an. Wohl dem, der gleich anfangs eine Leitung findet, die ihn nicht verbauern oder in das Wirthshausleben gerathen läßt, sondern seinen Blick nach höheren Zielen leitet, denn die ersten Jahre der Amtswirksamkeit bestimmen meist das ganze Lebensverhältniß und Schicksal des jungen Lehrers.

§ 57.

F. Die Schulordnung und die Schulverwaltung.

1) Die Schulordnung und Schulverwaltung geht vom Staate aus.

Das allgemeine Landrecht in Preußen, Th. II, Titel 12, § 1: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben." Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 verordnet:

„Art. 20. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.

Art. 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.

Art. 22. Unterricht zu ertheilen und Unterrichts-Anstalten zu gründen und zu leiten, steht Jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat.

Art. 23. Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht vom Staat ernannter Behörden. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener.

Art. 24. Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die confessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. Den religiösen Unterricht in

der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften. Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu. Der Staat stellt, unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden, aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an.

Art. 25. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschulen werden von den Gemeinden, und im Fall des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staat aufgebracht. Die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter bleiben bestehen. Der Staat gewährleistet demnach den Volksschullehrern ein festes, den Localverhältnissen angemessenes Einkommen. In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich ertheilt.

Art. 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen." Da aber bis jetzt erst einzelne Theile dieses Gesetzes erlassen sind, so ist noch Art. 112 der Verfassungsurkunde zu beachten, welcher bestimmt: „Bis zum Erlaß des im Art. 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen." Danach sind also für die Theile des preußischen Staates, in denen das Allgemeine Landrecht gilt, dessen Bestimmungen, welche aber vielfach durch Kabinetsordres und Ministerialerlasse modificirt sind, noch in Kraft, wobei jedoch wieder die Provinzial-Gesetzbücher (z. B. in Ost- und Westpreußen) und die schon bei Publication des Allgem. Landrechts bestandenen Gewohnheiten und Observanzen eine gewisse Geltung haben. Danach haben auch in den Theilen des Staates, in welchen das Allgem. Landrecht nicht gilt, die früher erlassenen Gesetze, z. B. in Hannover des Gesetz über das christliche Volksschulwesen vom 26. Mai 1845, das Gesetz, Verbesserung der Volksschulstellen betreffend, vom 2. Aug. 1856, das Gesetz über Kirchen- und Schulvorstände vom 14. October 1848, so weit sie nicht eben wieder durch neuere Gesetze und Verordnungen modificirt sind, Gültigkeit. Alle diese Umstände machen die Darstellung des Rechtsverhältnisses der preußischen Volksschule für das Verständniß junger Lehrer sehr schwierig, aber die Hauptpunkte muß er doch wissen.

Im Königreich Sachsen gilt das Schulgesetz vom 26. April 1873, in Würtemberg das Gesetz über Volksschulen vom 25. Mai 1865 nebst den Abänderungen vom 18. April 1872, in Baden das Gesetz, den Elementarunterricht betreffend, vom 8. März 1868, in Oldenburg das Gesetz, betr. das Unterrichts- und Erziehungswesen, vom 3. April 1855 mit den neuen Bestimmungen vom 10. Januar 1873, in Hamburg das Gesetz vom 11. November 1870, in Oesterreich das Gesetz vom 14. Mai 1869, in Anhalt das Schulgesetz vom 22. April 1850 mit dem vom 20. Novbr. 1852, in Gotha das Volksschulgesetz vom 1. Juli 1863.

2) Als Hauptsachen heben wir aus:

a. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October ordnen den Unterricht in der Volks- und Mittelschule, in der Präparandenanstalt und dem Seminare und die erste und zweite Prüfung der Lehrer, die Prüfung für Mittelschulen und die Rectoratsprüfung.

Jeder Seminarist hat sich durch Revers bei seinem Eintritt in das Seminar zu verpflichten, jede Lehrerstelle, welche ihm die Regierung überträgt, drei Jahre lang zu verwalten, oder die Kosten der Ausbildung und die empfangenen Unterstützungen zurückzuzahlen. Erlaß des Minist. vom 17. Aug. 1872.

b. Der Staat übt die Aufsicht über die Schulen.

Allgem. Landrecht, Th. II, Tit. 12, § 9: „Alle öffentlichen Schul- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht des Staats, und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen."

Das Gesetz, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens vom 11. März 1872, bestimmt für Preußen:

§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landestheilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten dem Staate zu. Demgemäß handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staats.

§ 2. Die Ernennung der Local- und Kreisschulinspectoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein. Der vom Staate den Inspectoren der Volksschule ertheilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich. Alle entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben.

§ 3. Unberührt durch dieses Gesetz bleibt die den Gemeinden und deren Organen zustehende Theilnahme an der Schulaufsicht, sowie der Art. 24 der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850.

§ 4. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten wird mit der Ausführung dieses Gesetzes beauftragt.

α. Der Localschulinspector, welchem der Schulvorstand, in Städten die Schuldeputation zur Seite steht, hat die nächste Aufsicht über die Schule. Die Schulinspection hat viele und ernste Aufgaben, sie fordert rechte Einsicht in die Schulbedürfnisse, festen Willen für Erhaltnng und Weiterbildung der Schule, daß nur ein gründlich pädagogisch gebildeter Mann, der Erfahrung im Schulamte hat, sie recht ausführen kann. (Vergl. Palmer, S. 441 ff.)

Das Allgem. Landrecht, Th. II, Tit. 12, § 47: „Die Schulaufseher müssen darauf Acht haben, daß der Schulmeister sein Amt mit Treue und Fleiß abwarte. § 48. Ihnen liegt es ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder, nach obigen Bestimmungen erforderlichen Falls durch Zwangsmittel, und Bestrafung der nachlässigen Eltern, zur Besuchung der Lehrstunden angehalten werden. § 61. Zu Aufsehern müssen Leute von hinlänglichen Kenntnissen, guten Sitten und richtiger Beurtheilungskraft gewählt werden."

β. Der Kreisschulinspector hat die Aufsicht über die Schulen eines Bezirks, ihm steht nach der Kreisordnung der Kreisausschuß (in Hannover der Amtshauptmann) für äußere Angelegenheiten zur Seite.

Die Kreisordnung vom 13. December 1872 bestimmt § 135 für die Provinzen Preußen, Brandenburg, Pommern, Posen, Schlesien und Sachsen: „Zum Wirkungskreise des Kreisausschusses gehört: 1) Die Entscheidung von Beschwerden über die Heranziehung von Schulgeldbeiträgen, die Beschwerde mag auf gänzliche Befreiung oder Ermäßigung gerichtet sein; 2) die Feststellung des Geldwerthes der Naturalien und des Ertrages der Ländereien bei Regulirung des Einkommens der Elementarlehrer im Falle eines Streites unter den Betheiligten; 3) die resolutorische beziehungsweise interimistische Entscheidung in solchen streitigen Schulbausachen, welche nicht gleichzeitig die Küsterei betreffen."

γ. Die königliche Regierung (Abtheilung des Consistoriums für Volksschulsachen in Hannover), bei welcher die Regierungs- und Schulräthe als sachkundige (technische) Mitglieder angestellt sind, hat die Leitung und Beaufsichtigung der Elementar-, Land- und Stadtschulen, des Privatschulwesens und der höheren Töchterschulen des Bezirks.

δ. Das königliche Provinzial-Schul-Collegium, in dem als technische Räthe die Provinzial-Schulräthe fungiren, hat die Leitung der Gymnasien und Realschulen, der Seminare rc., der sämmtlichen höheren Schulen der Provinz; zugleich fallen in seinen Geschäftskreis alle auf den pädagogischen Zweck der Unterrichtsanstalten im Allgemeinen sich beziehenden Gegenstände, die Prüfung der Statuten der Schulen und Erziehungsanstalten, der Schulordnungen, der im Gebrauch befindlichen oder einzuführenden Schulbücher rc.

ε. Die oberste Instanz der Schulverwaltung und Schulleitung ist das königliche Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in Berlin.

c. Die Schulpflichtigkeit und der Schulbesuch ist schon durch das Allgem. Landrecht gesetzlich bestimmt, nur in Betreff des Beginns der Schulpflichtigkeit ist anstatt des fünften Jahres an einzelnen Orten das sechste Jahr gesetzt.

Das Allgem. Landrecht, Th. II, Tit. 12, § 43: „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 44. Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten, oder der Schulunterricht desselben, wegen vorkommender Hindernisse, für einige Zeit hinausgeschoben werden. § 46. Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Ueber die Schulversäumnisse, die Beschäftigung der Kinder in Fabriken sind besondere Bestimmungen getroffen, daß keinem Kinde der nöthige Schulunterricht entzogen werde.

d. Die Stellung des Lehrers während seiner Amtsführung wird bestimmt durch Art. 4 der Verfassungsurkunde, wonach das Verhalten des Lehrers gleich dem aller Staatsbürger der Beurtheilung nach den bestehenden Landesgesetzen unterliegt, so daß Uebertretungen, Vergehen und Verbrechen unter die Bestimmungen des Strafgesetzbuches vom 14. April 1851 fallen, und durch Art. 23 der Verfassungsurkunde, nach welchen der Lehrer als mittelbarer Staatsbeamter anzusehen ist. Amtsvergehen unterliegen daher dem Gesetze, betreffend die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten, vom 21. Juli 1852.

Dies bestimmt § 2: „Ein Beamter, welcher 1) die Pflichten verletzt, die ihm sein Amt auferlegt, oder 2) sich durch sein Verhalten in oder außer dem Amte der Achtung, des Ansehens oder des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, unwürdig zeigt, unterliegt den Vorschriften dieses Gesetzes. § 3. Ist eine der unter § 2 fallenden Handlungen (Dienstvergehen) zugleich in den gemeinen Strafgesetzen vorgesehen, so können die durch dieselben angedrohten Strafen nur auf Grund des gewöhnlichen Strafverfahrens von denjenigen Gerichten ausgesprochen werden, welche

für die gewöhnlichen Strafsachen zuständig sind. § 14. Die Disciplinarstrafen bestehen in Ordnungsstrafen, Entfernung aus dem Amte. § 15. Ordnungsstrafen sind: 1) Warnung, 2) Verweis, 3) Geldbuße, 4) gegen untere Beamte auch Arreststrafe auf die Dauer von höchstens acht Tagen." Unter die Dienstvergehen gehören bei Lehrern besonders die Ueberschreitung des Urlaubs, unerlaubte Entfernung vom Amte, Ueberschreitung der Strafbefugnisse.

e. In Betreff der Handhabung der Schulzucht, in welcher der Lehrer auch Vergehen der Kinder außerhalb der Schule bestrafen kann, schreibt das Allg. Landrecht, Th. II, Tit. 12, vor:

§ 50. „Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnten, ausgedehnt werden. § 51. Glaubt der Schullehrer, daß durch geringere Züchtigungen der eingewurzelten Unart eines Kindes oder dem überwiegenden Hange desselben zu Lastern und Ausschweifungen nicht hinlänglich gesteuert werden könne, so muß er der Obrigkeit und dem geistlichen Schulvorsteher davon Anzeige machen. § 52. Diese müssen alsdann mit Zuziehung der Eltern oder Vormünder die Sache näher prüfen, und zweckmäßige Besserungsmittel verfügen. § 53. Aber auch dabei dürfen die der väterlichen Zucht vorgeschriebenen Grenzen nicht überschritten werden. — Das Strafgesetz bestimmt darum auch über straffällige Handlungen, welche von Kindern begangen werden: § 55. Wer bei Begehung einer Handlung das zwölfte Lebensjahr nicht vollendet hat, kann wegen derselben nicht strafrechtlich verfolgt werden. § 56. Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntniß ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht hat." — In Betreff der Grenzen der Schulzucht bestimmt der Erlaß vom 14. Mai 1825, das Allg. Landrecht ergänzend, Folgendes: 4) „Die Schulzucht darf niemals bis zu Mißhandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden können; 5) Züchtigungen, welche in diesen der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen gegen die Lehrer nicht als strafbare Mißhandlungen oder Injurien behandelt werden; 6) wird das Maß der Züchtigung, ohne wirkliche Verletzung des Kindes, überschritten, so soll dieses von der, dem Schulwesen vorgesetzten Provinzial-Behörde durch angemessene Disciplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen im gerichtlichen Wege bestraft werden."

f. Die Unterhaltung und Besoldung des Lehrers liegt in erster Linie den Gemeinden ob, aber der Staat hat ihm in Art. 25 der Verfassungsurkunde ein festes, den Localverhältnissen angemessenes Einkommen gewährleistet. Er hat damit durch Erhöhung der Dotation und durch Alterszulagen einen Anfang gemacht, so daß zu hoffen ist, er werde auch weiter in ausreichender Weise für die Lehrer sorgen, daß sie mit Freuden ihr Amt verrichten können.

Für die Hand der Lehrer eignet sich zur Belehrung über die rechtlichen Verhältnisse besonders: Ebmeyer, Die preußische Elementarschule und ihre Lehrer. Frankfurt a. O., Trowitzsch und Sohn. Andere weitergehende Hülfsmittel sind: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin,

W. Hertz. Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichts in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868. Berlin, W. Hertz. Giebe, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen in Preußen. Düsseldorf, Deiters. 1875. Gneist, Die Selbstverwaltung der Volksschulen. Berlin, Springer. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin, Veit und Comp. * Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben. Für Schlesien: Stolzenburg, Schulverordnungen. Breslau, Dülfer. Für Hannover: Ebhardt, Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben für den Bezirk des königl. Consist. zu Hannover. Hannover, Helwing. Für das Königr. Sachsen: Gesetze und Verordnungen, das Seminar- und Volksschulwesen betreffend. Amtliche Ausgabe. Dresden, Meinhold und Söhne. 1875. Auch andere Länder berücksichtigt Backhaus, Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Osnabrück, Rackhorst. * Besonders wichtig ist die seit 1872 erscheinende Zeitschrift von Keller, Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Berlin, Oppenheim. Sie umfaßt sämmtliche deutsche Staaten und Oesterreich.

Der christliche Lehrer kennt zwar noch eine höhere als die bürgerliche Gerechtigkeit, er weiß aber auch, daß er Niemand zu jener Gerechtigkeit weisen und ziehen kann (Dan. 12, 3), wenn er selbst die irdische Gerechtigkeit nicht erfüllt, und wer möchte ihm, so er im Irdischen untreu ist, anvertrauen die köstlichen Schätze, die Seelen der Kinder, über die er wachen soll? Wie will er Kinder ziehen zum Gehorsam gegen die Obrigkeit und zur Liebe zum Vaterlande, wenn er selbst dessen Gesetze nicht achtet? Darum gilt ihm vor Allem: „Seid unterthan aller menschlichen Ordnung um des Herrn willen!“ (1 Petr. 2, 13.) Die lautere Gottesfurcht, welche aller Weisheit Anfang ist, treibt den Lehrer an, Wahrheit und Gerechtigkeit zu lieben in allen Stücken, in der Arbeit an seiner eigenen Bildung und in dem Unterrichte der Kinder, Liebe zu üben und die rechte Treue zu beweisen in seinem Amt. An einem solchen Lehrer wachsen die Kinder herauf in aller Erkenntniß und Tugend, daß aus solcher Jugend unser deutsches Volk sich immer mehr bauet zu einem Volk voll Erkenntniß und Gerechtigkeit, die ein Volk erhöhet in Haus, Gemeinde, Kirche und Staat. Ein solcher Lehrer ist wie ein Baum gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringt zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das geräth wohl.

I. Sachregister.

II. Namenregister der Autoren,

deren Werke angeführt sind.

Schumann, Johann Christoph Gottlob,

Lehrbuch der Pädagogik

Bd.: 2

Hannover [u. a.] 1876